

ISABEL CRISTINA ROSSI MATTOS

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NAS OBRAS DE
SUD MENNUCCI**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A concepção de Educação nas obras de Sud Mennucci

Autora: Isabel Cristina Rossi Mattos

Orientador: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Área de concentração: História, Filosofia e Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Isabel Cristina Rossi Mattos
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26-02-2004

Assinaturas:

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Campinas, fevereiro de 2004.

**Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

	<p>Mattos, Isabel Cristina Rossi.</p>
M436c	<p>A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci / Isabel Cristina</p>
	<p>Rossi Mattos. – Campinas, SP : [s.n.], 2004.</p>
	<p>Orientador : José Claudinei Lombardi.</p>
	<p>Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,</p>
	<p>Faculdade de Educação.</p>
	<p>1. Mennucci, Sud, 1892-1948. 2. Educação rural. 3. Escolas rurais.</p>
	<p>4. Liberalismo. 5. Escola Nova. I. Lombardi, José Claudinei.</p>
	<p>II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
	<p>04-019-BFE</p>

Dedico, com amor, a meu pai Luiz Roberto que estaria muito feliz se ainda estivesse entre nós, a minha mãe Yolanda e à minha irmã Denise.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, de angústia e alegria por concluir a dissertação, é importante lembrar-me de todos aqueles que, de uma forma ou outra, contribuíram nesta caminhada, já me desculpando se, por ventura, omitir algum nome.

Inicio agradecendo ao meu orientador, Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, pela confiança, apoio e discussões que muito enriqueceram minha formação profissional e acadêmica;

Aos professores Dr. José Luís Sanfelice, Dr. Hermas Gonçalves Arana, Dra Maria Elizabete S. P. Xavier e Dr. René José Trentim Silveira, que em suas aulas muito contribuíram para que eu refletisse e amadurecesse nessa jornada;

Aos professores Dr. Sérgio Eduardo M. Castanho e Dr. Luiz Bezerra Neto pelas sugestões apontadas no exame de qualificação; e aos demais integrantes da banca de defesa: Dr. José Luís Sanfelice e Dra. Maria Eugênia de Lima E. M. Castanho;

Aos professores com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender, tanto na UNICAMP, quanto no ISCA-Faculdades, no C.E. SESI, na rede pública estadual e de forma especial na EMEIEF “Prada”;

Aos colegas do HISTEDBR e da APEOESP, pelas contribuições divididas ao longo dessa empreitada;

Aos amigos com quem mais de perto convivi, agradecendo de modo especial ao Luiz e Cristina, Maria Isabel, Mara Regina, Érika, Rosinha, Carla, Mauricéia, Silvana, Fábio, Reginaldo, Toledo, Edson, Ana Emília, Gislaine, Marli Prada, Marli Zúcculo, Rita e Elenise, com os quais sempre pude contar, nos momentos mais difíceis, tanto nas dúvidas acadêmicas, quanto nos momentos da doença e falecimento de meu pai;

A todos os funcionários da FE/UNICAMP;

A todos os meus familiares, principalmente minha mãe e irmã, tia Maria, tia Tereza, tio Zaga e tia Nair que sempre me estimularam em meus estudos e que, sem o apoio, não terminaria este trabalho.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo realizar um estudo sobre a obra educacional do professor Sud Mennucci e suas ações, enquanto homem público, analisando a concepção liberal de educação que a perpassa; relacionando-a historicamente com suas idéias e com os rumos tomados pela educação brasileira.

Verifica-se a atualidade de sua obra, visto que muitas das propostas que esse autor defendia, são hoje encampadas por movimentos tidos como revolucionários, como o MST, que, ao defender que o Estado garanta uma pedagogia que fixe o homem no campo, faz a apologia de um certo ruralismo pedagógico, assim como o fazia Sud Mennucci.

Percebe-se que o autor acreditava no poder reformador da sociedade pela educação, e que essa deveria ser pública, universal, mas não necessariamente gratuita. É favorável às idéias “modernas” da Escola Nova, mas criticava sua adoção no Brasil, que deveria conceber uma educação voltada à realidade nacional.

ABSTRACT

This study has objective to realize a study on the educational workmanship of Professor Sud Mennucci and his actions while public personality, analyzing the liberal conception that pass by his life; relating historically with his ideas and with directions of Brazilian education.

We verify the present in his work, certainly the proposals that Sud Mennucci defended, are today camped for revolutionaries movements, like MST, it justifies that States need to assure a pedagogy that maintains the men in a rural area, and it does an apology pedagogic ruralism, like Sud Mennucci did.

We notice that author believed in the power of Education to reformer the Society, and this education should be public, universal, but it don't necessarily free. He was favorable to “moderns” ideas of New School, but he judged adoption in Brazil, that should plan an education according the national reality.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	v
AGRADECIMENTOS.....	vii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	ix
SUMÁRIO.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
1. A TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR.....	9
2. A CRISE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO.....	37
3. A REFORMA EDUCACIONAL PROPOSTA POR MENNUCCI PARA O ENSINO DE SÃO PAULO.....	57
4. MENNUCCI E AS IDÉIAS RURALISTAS.....	75
5. SUD MENNUCCI, ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	89
6. A ATUALIDADE DAS IDÉIAS DE SUD MENNUCCI.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXO.....	115
DECRETO Nº 5.335, DE 7 DE JANEIRO DE 1932.....	115

INTRODUÇÃO

Como professora da rede pública estadual do ensino fundamental e membro do Conselho de Representantes da APEOESP, interessada em compreender os caminhos da educação brasileira e, mais precisamente, na discussão das escolas rurais, que, a partir de 1996, em decorrência da política educacional implantada pelo então governador Mário Covas, sofreram fechamentos em muitas de suas unidades, entrei em contato com algumas obras do professor Sud Mennucci, que discutem os problemas educacionais por que o país atravessou durante a primeira metade do século XX, e que, segundo ele, constituíam-se no principal empecilho para o desenvolvimento da nação brasileira.

Estas obras se encontram espalhadas tendo sido necessário realizar uma pesquisa para encontrá-las. Algumas se encontram num acervo particular, de propriedade de seu sobrinho neto Ralph Mennucci Giesbrecht; outras no Instituto de Estudos Educacionais “Sud Mennucci”, mantido pelo Centro do Professorado Paulista. Há ainda um exemplar da obra “Machado de Assiz”¹ na biblioteca do Instituto de Estudos de Linguagem, e um exemplar da obra “Corografia do Estado de São Paulo”, na biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, ambos no *campus* da Universidade Estadual de Campinas.

Desta forma, este trabalho nasceu da intenção de realizar um estudo sobre a obra educacional do professor Sud Mennucci e suas ações enquanto homem público, enfocando especificamente a concepção de educação que a perpassa, relacionando historicamente suas idéias e ações com os rumos tomados pela educação brasileira.

Além desse objetivo principal, a presente pesquisa visa, também, explicitar as implicações e conseqüências de sua concepção para a educação e para a sociedade brasileira de sua época, promovendo uma reflexão sobre a educação e sua relação com os momentos históricos vividos pelo autor.

¹ O nome desta obra é grafado desta maneira, “Assiz” com z no final mesmo.

Ao buscar estudar detalhadamente suas obras educacionais e sua contribuição para a educação brasileira e, sobretudo, os impactos causados pelas mudanças por ele propostas e algumas efetivadas quando diretor da instrução pública no Estado de São Paulo em 1932, procurei investigar a concepção de educação implícita em seus escritos, contextualizando-a nos acontecimentos da época, resgatando, assim, um pouco da história da educação brasileira.

Para o exame da concepção educacional adotada por Sud Mennucci, foi fundamental a compreensão do contexto econômico, social, político e cultural, no qual se solidificaram os ideais liberais da sociedade brasileira.

Para isso tomemos o estudo de Xavier que afirma que qualquer tentativa de compreensão da realidade brasileira, como do pensamento que nela se produziu, implica ser necessária uma reconstituição da história do capitalismo no Brasil, assim como da constituição do liberalismo enquanto ideologia nacional.

O liberalismo surgiu no Brasil como expressão historicamente necessária do modo de produção capitalista. Assim, há diferentes modos de penetração e consolidação do capitalismo, também o ideário que cimenta a implantação dessa ordem econômico-social sofre variações constituindo-se, por essa via, em ideologias. Como os rumos tomados pelo capitalismo nos pólos hegemônicos não se repetem necessariamente nos pólos periféricos ou “atrasados”, também a ideologia “matriz” que produzem não assume, em sua formação original, as mesmas funções ideológicas nessas sociedades. É pela reconstituição do percurso do capitalismo no Brasil que a pesquisa educacional pode desvendar a constituição da consciência pedagógica nacional (XAVIER, 1988, p. 13-14).

Justifica-se esta pesquisa, pois percebe-se a atualidade de sua obra, visto que muitas das propostas que esse autor defendia, são hoje encampadas por movimentos tidos como revolucionários, como é o caso do MST², que ao defender que o Estado garanta uma pedagogia que fixe o homem no campo, faz a apologia de um certo ruralismo pedagógico, assim como o fazia Sud Mennucci.

Através dos estudos de Bezerra (2003, p.11), o ruralismo pedagógico constituiu-se em uma proposta de educação voltada ao atendimento do trabalhador rural, que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia; um grupo de intelectuais, pedagogos e livres-pensadores defendiam a existência de uma pedagogia que

² MST – Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra.

ajudasse a fixar o homem no campo, meio considerado natural para as populações que o habitavam ao longo de muito tempo.

Sud Mennucci viveu num período da história de São Paulo em que a escola pública – que era basicamente de âmbito estadual possuía excelente nível, comparável às escolas particulares da época ou até mesmo, melhor do que elas. O problema, porém, constituía-se em que o sistema era também elitista, ou seja, fornecia um ótimo ensino para poucos. Faltavam vagas para as crianças no Estado inteiro, principalmente na Capital e, com um ensino particular e crianças pobres, o resultado foi um índice de analfabetismo absurdamente grande no Brasil todo e no Estado mais rico da federação, São Paulo.

O tema ganha importância na historiografia da educação à medida que não se encontram estudos mais detalhados sobre as idéias e ações deste educador, que sem sombra de dúvida muito contribuiu para a discussão da educação pública brasileira, principalmente ao propor e estimular a criação de escolas normais rurais, com a finalidade de formar professores para atuarem no meio rural. No que diz respeito à obra do professor Mennucci, encontramos um estudo inserido na tese de Luiz Bezerra Neto (2003), que discute as permanências e rupturas das propostas de educação rural no Brasil.

Mennucci (1946, p.16) entendia haver uma guerra travada pelo homem citadino em relação ao homem do campo e afirmava ser de responsabilidade do mestre rural e, em geral, de todos os educadores, que deveriam ser formados para este fim, propagar a idéia de que naquele momento do país, era muito importante a reabilitação da zona rural na alma popular e que esta deveria ser incluída entre os projetos dos dirigentes brasileiros, como a maior das conquistas. Para Mennucci, era imprescindível fazer cessar quanto antes a guerra implacável que se movia contra o campo e todas as atividades que ali se exerciam.

Nesse sentido, ele entendia que a melhor forma de eliminar essa guerra seria formando professores para trabalharem na zona rural. Esses professores deveriam ter uma formação baseada exclusivamente nos interesses dos camponeses; seus estudos deveriam levar em conta as atividades do cotidiano rural e teriam que trabalhar no sentido de ajudar o homem do campo, aprendendo as artes do cultivo da terra e da criação de seus rebanhos, bem como a aquisição de noções básicas de higiene.

Ele acreditava, ainda, que a legislação constituía-se num impeditivo para a fixação do homem no campo, pelo fato de toda ela ser urbana, inclusive a legislação escolar. Com

base nesses argumentos, Mennucci passou a denunciar, nos jornais da época, as grandes somas de dinheiro que se gastavam com os estudantes do meio urbano, em detrimento daqueles do meio rural. Nesse sentido, Mennucci denunciava que, no ano de 1933, somente no Estado de São Paulo, havia sido feito um maciço investimento na educação urbana, em detrimento da educação rural, que faria com que o Estado apontasse no mês de dezembro a existência de

[...] 7.979 docentes do curso primário oficial [sendo que] desses apenas 1.712 regiam escolas isoladas, o que quer dizer que nem 1.500 se destinavam à zona rural, porque há centenas de escolas urbanas, localizadas não só nas sedes de município, como nas sedes de distritos de paz e nos povoados a serem desenvolvidos, em franca evolução para a cidade (MENNUCCI, 1946, p.29).

Procurando demonstrar sua tese, Mennucci (1946, p.29) lembra que a população urbana do Estado de São Paulo não perfazia um quinto da população total, o que demonstrava que o Estado servia os seus contribuintes na proporção inversa de suas necessidades, dando 4/5 do seu aparelhamento escolar a 20% da população, ou seja, aquela residente nas cidades, enquanto que o quinto restante era destinado a 80% das pessoas, que habitavam na zona rural.

Partindo dessa premissa, Mennucci afirmava que todo o aparelho de ensino profissional era urbanista. Assim, não se podia estranhar o fato de São Paulo, apesar de ser o Estado líder da agricultura nacional e que, apesar de possuir, entre oficiais e particulares, cerca de três dezenas de institutos profissionais, não ter um único instituto que se dedicasse ao ensino dos labores rurais (MENNUCCI, 1946, p.30).

Mennucci reivindicava que a educação fosse desenvolvida em função da economia ambiente, servindo como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção, sendo ela a propulsora, ou o agente e reagente da organização do trabalho, pois ele entendia que a educação é sempre reflexo das condições de trabalho de um povo (MENNUCCI, 1946, p.89).

Atualmente, estamos vivendo um período de grandes transformações em toda a vida social e, particularmente, na educação. Em função disto, diversas mudanças estão sendo propostas ou realizadas com a justificativa de preparar os cidadãos a competirem no mercado globalizado. Mas, o que se constata, é uma crise nas instituições escolares gerada por diversos fatores, sendo um dos principais, o econômico. A crise brasileira da educação e sua relação

com o trabalho também foi tema de um dos livros escritos por Mennucci que, em 1930, afirmava que:

Há cerca de quarenta anos, senhores, que a educação universal entrou em crise. Sem querer penetrar muito fundo no estudo que me levaria muito longe e muito fora do programa que aqui me trouxe, pode dizer-se, com toda segurança, que essa crise nasceu no dia em que começou a utilização industrial intensiva das inúmeras descobertas científicas, pressentidas, às vezes, séculos antes, mas só efetivamente realizadas para a prática, na segunda metade do século passado.

A medida que essas descobertas se aperfeiçoavam e que a sua exploração industrial se ia simplificando, crescia e se acentuava a crise educativa (Mennucci, 1930b, p. 9).

Sud Mennucci relacionava a crise da educação com as descobertas científicas, com o desenvolvimento tecnológico e a ascensão da indústria que naquele momento começaria a chegar ao Brasil, modificando o regime de trabalho. O projeto educacional do Brasil, na concepção de Mennucci, estava preocupado apenas com a vida urbana, não levando em consideração a *vocação agrícola brasileira*, fato esse que romperia a harmonia entre a escola e o organismo social da nação, gerando uma crise educacional, pois a escola não estava organizada para ofertar uma educação apropriada ao homem do campo, chegando mesmo a inculcar-lhe uma mentalidade urbana, o que gerava o desequilíbrio entre a *vocação agrícola brasileira* e o processo de industrialização pelo qual passava o país (Mennucci, 1930, p. 16-17).

Bezerra (2003) lembra-nos que os educadores ruralistas atribuíam à escola o papel de mudar a mentalidade do trabalhador rural, tendo a crença de que a educação seria a libertadora do campesinato. Defendiam que, apenas um processo de educação voltado aos meios rurais, garantiria uma produção econômica eficaz, pois através dela os trabalhadores do campo utilizariam corretamente a terra.

Mennucci (1946, p.88-89) chamava a atenção para o fato de que Alberto Torres foi o primeiro pedagogo nacional a denunciar que, no Brasil, nunca tivemos uma política econômica ou uma educação econômica, bem como uma formação de espírito industrial, ou trabalho de propaganda e de estímulo para a aplicação de quaisquer atividades; pelo contrário, de acordo com este pensador, o que se fez foi organizar uma instrução pública que, da escola primária às academias, sempre se constituiu num sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo político e econômico da elite dirigente sobre o trabalho agrícola.

A escola, do modo como estava organizada, não mais *socializava a criança*, de acordo com palavras do próprio Mennucci (1930b), pois ao sair dela, o adolescente se defrontava com uma sociedade modificada, com novas relações de trabalho e de organizações de vida, que ele não estava preparado a enfrentar. O mundo havia mudado, mas as escolas não, sendo necessário encontrar um caminho que restabelecesse o equilíbrio escola - sociedade.

A análise das obras de Mennucci demonstra que, para ele, o sistema educativo deveria ser fruto e reflexo da organização do trabalho da sociedade a que se destinava. No Brasil, de acordo com este educador, a crise era ainda maior, pois tínhamos “[...] *a herança escravista da antipatia pelo trabalho*” (Mennucci, 1930b, p. 44-45). Era necessário reabilitar o conceito de trabalho e enobrecê-lo, principalmente o trabalho do campo, e isto só se daria através da educação.

Verifica-se que Mennucci conferia à educação o papel de único meio de solucionar a crise instaurada na sociedade brasileira, gerada pelo processo de industrialização. O Brasil necessitava formar a sua própria escola, cessando a reprodução de cópias de concepções escolares estrangeiras (Mennucci, 1930b, p. 92-93).

A “escola brasileira” deveria atuar sobre a mentalidade do educando, fazendo dele um “nativo típico”, capaz de ser reconhecido, pelo modo de agir, de pensar, de sentir, como membro de um determinado povo num momento histórico determinado [...] Assim, a escola brasileira não se improvisa, não pode nascer do acaso e menos ainda da cópia de fórmulas alheias [...] O sistema educativo de uma época e de uma sociedade é fruto e reflexo da sua organização de trabalho. Teremos assim, de encaminhar-lhe a solução dentro deste espírito, começando por analisar, em conjunto, a situação agrícola brasileira (Mennucci, 1930b, p.100-103).

É importante lembrar, através das palavras de Dermeval Saviani (2000, p.161 – 162), que, num contexto como o atual, o campo da historiografia foi ficando cada vez mais consensual, que a história não é obra de heróis, não cabendo, pois, centrar a análise histórica nos personagens; vem-nos à mente que a história é, ao mesmo tempo, obra de homens, que a fazem em momentos históricos dados, justificando-se abordar um tema como este, centrado na figura de um educador.

Assim, prossegue Saviani (2000, p. 162), ainda que as ações históricas sejam determinadas pelas circunstâncias e tendo consciência dessas determinações, não podemos

perder de vista que a história é produzida pelos homens. Em consequência, é preciso levar em conta o modo como os homens procederam no desenvolvimento da sua ação histórica.

Vale ressaltar que o professor Mennucci possui uma vasta obra literária, que passa por assuntos educacionais, críticas literárias e humorísticas, sendo que, para a elaboração deste trabalho, houve um recorte em suas obras voltadas para a educação brasileira, contextualizando-as nos momentos históricos em que se inserem.

Além da Introdução, o presente trabalho está dividido em sete títulos: no primeiro, consta a vida de Sud Mennucci e uma contextualização histórica de suas obras.

No título dois procuro explicitar suas idéias educacionais mais importantes e que perpassam seus livros voltados à área educacional.

O três traz uma discussão da reforma educacional implementada por este educador em São Paulo, no ano de 1932 e uma análise da concepção de educação que perpassa a sua obra.

No título quatro há uma discussão das idéias ruralistas do autor, que discute de forma geral a educação rural no estado de São Paulo.

O título cinco enfoca um diálogo entre os educadores Sud Mennucci e Anísio Teixeira, no qual busco explicitar os pontos convergentes e antagônicos da visão educacional brasileira destes pensadores.

Há ainda, no título seis, um contraponto entre seu projeto educacional ruralista com o dos trabalhadores do MST.

Nas considerações finais há uma retomada das principais idéias de Mennucci e uma breve análise das recorrências de suas teses nos dias de hoje.

Espero que esta pesquisa possa contribuir para a historiografia da Educação Brasileira, no sentido de compreensão do pensamento do educador Sud Mennucci.

1. A TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR

A produção em história da educação mostra que não há povo, por mais simples que seja sua organização social, sem um conjunto de meios educativos que assegure sua continuidade no tempo e no espaço. Cada sociedade elabora, historicamente, seu sistema de educação a partir de sua estrutura e organizações sociais e econômicas; desta forma a educação de um povo é, assim, inseparável do seu contexto sociocultural.

Reis Filho (1995) afirma que determinar o sentido da evolução histórica é a tarefa primordial do historiador de todas as épocas. Elaborar teorias pedagógicas e criar as instituições que atendam a esse processo contínuo de transformação histórica é a função maior dos grandes educadores. A história da educação demonstra, ainda, que as crises educacionais são antes crises gerais e globais do sistema social, pois ambos os processos, o da educação e o da sociedade, são sincrônicos. A ação educativa deveria ser principalmente política. Não há filosofia ou procedimento educativo neutro: ou promove e incorpora as forças do desenvolvimento social ou freia e sustenta as forças de estagnação e retrocesso social.

Xavier (1988, p.126), em sua pesquisa, afirma que a sociedade que vai sendo construída no Brasil desde seu início tem seus alicerces determinados pelo capitalismo, enquanto um sistema sócio- econômico- político – cultural que vai se desenvolvendo a partir de centros, a princípio europeus e, mais adiante, norte-americanos. Esta sociedade demora a sofrer internamente a penetração das relações capitalistas de produção, tal como vinha acontecendo na Inglaterra e, depois, nos Estados Unidos. Quando tal penetração se dá, a atividade industrial, por exemplo, passa a ser dominante, determinando a organização das outras formas de produção, inclusive a agrícola.

As conotações peculiares que os princípios liberais assumem nas sociedades capitalistas periféricas, de acordo com Xavier (1988, p. 14) podem ser entendidas como resultados de um processo de rearticulação da “matriz ideológica” que nelas penetra com as relações capitalistas de produção. Essa rearticulação se faz na sua articulação com os confrontos que emergem no avanço das relações de produção. O percurso ideológico dos

liberais brasileiros acompanhou as vias particulares de penetração e os rumos particulares de consolidação do capitalismo no país, adquirindo feição própria no contexto dos confrontos presentes e emergentes nesse processo.

O aburguesamento³ da classe senhorial brasileira, dado o modo como se impuseram as relações de tipo capitalista no país, dispensou um embate político-ideológico que exigisse um arcabouço ideológico sofisticado e consistente. Daí a “fragilidade” peculiar do liberalismo que respaldou o movimento pela emancipação política e a construção do estado nacional, preservando e reforçando as formas de dominação do capital definidas pela clássica divisão internacional do trabalho.

Prossegue Xavier (1988, p. 15).que a fase de consolidação e expansão das relações capitalistas no país, que exigiu maior elaboração e sistematização do liberalismo nacional no estágio final de transição para a fase industrial, não foi marcada por confrontos radicais entre as antigas e as novas frações da classe dominante, e mesmo entre essas e a classe trabalhadora. Isso dispensou a incorporação ideológica de parcela significativa das reivindicações populares, presentes no discurso liberal nacional apenas em certos momentos decisivos de transição. Assim, a formação social brasileira tendeu à construção de uma ideologia “fechada” e refratária a composições com as classes trabalhadoras.

O estudo de Xavier demonstra que o capitalismo no Brasil foi gerado sobre uma concentração da renda e da propriedade, que marginalizava grandes contingentes populacionais não apenas do usufruto da riqueza produzida, mas do próprio processo de produção e sobre as relações de trabalho patriarcais que permaneceram subordinadas e articuladas às novas formas de dominação do capital. O aburguesamento da classe nacional não logrou superar, senão lentamente, a consciência típica da oligarquia rural, que se expressava essencialmente nas suas concepções de poder e nas suas relações com a classe trabalhadora.

A produção industrial brasileira, modernizada à custa da incorporação precoce de uma tecnologia avançada, não absorveu a mão-de-obra disponível, em consequência de sua inadaptabilidade às novas formas de produção. Daí a importância do processo imigratório,

³ “Chamamos de “burguesia” a camada social que no avanço das relações capitalistas no Brasil, através de formas particulares de dominação do capital, se constituiu em classe dominante” (XAVIER, 1988, p. 16).

planejado e implementado pelas classes dominantes nacionais, para o avanço das relações capitalistas no país.

Isso, para Xavier (1988, p. 218), revela uma contradição da “revolução” das forças produtivas representada pela industrialização no Brasil. “Revolução” que se viabilizou pela importação das formas de produzir e da própria força de trabalho. Esse processo é típico da fase de reprodução ampliada do capital, em escala mundial, que permite que ele se instale e avance em países onde não se encontram presentes todas as condições necessárias a esse avanço.

A produção industrial brasileira dispensava grande parte da classe trabalhadora, que ficava sem condições de elevar seu poder aquisitivo, resultando num mercado consumidor restrito e privilegiado, solidificando uma estrutura social injusta, marcada por privilégios destinados a uma minoria da população, que condenaria à falência uma economia autônoma.

Em todo o processo de transformação da sociedade brasileira, a grande massa da população ficou alijada da participação na vida econômica e política nacional, conseqüentemente, marginalizada em relação aos avanços culturais. Não contava como mão-de-obra ou como consumidora e, assim, não conquistara o direito de participação política e o acesso ao privilégio da escolarização.

Da mesma forma que a vida econômica girava em torno de um grupo privilegiado, a democracia nacional se consubstanciava em torno de uma minoria que garantia para si os privilégios da cidadania, entre eles o benefício de um sistema público de ensino.

Dessa forma, Xavier (op.cit., p. 219) analisa que a desvinculação original e persistente entre a produção cultural e o progresso econômico, e entre este e o desenvolvimento social, acarretou a manutenção da dependência para o progresso, perpetuando o saber como instrumento de fortalecimento do poder de uma classe dominante. A escola brasileira se viu solicitada a reforçar a sua função de preparar as elites para absorver e administrar a dependência e garantir internamente o seu domínio, pela direção eficiente da máquina estatal, e a sua hegemonia, pelo monopólio dos instrumentos de elaboração e expressão de idéias e valores. É essa a peculiaridade do avanço capitalista brasileiro que, por suas implicações ou conseqüências materiais e ideológicas, consolida e perpetua a sua dependência.

Embora tenha influenciado intelectuais brasileiros ao longo de séculos, a ideologia educacional liberal penetrou, efetivamente, na sociedade brasileira a partir das décadas de 1920 e 1930, quando o capitalismo, no Brasil, se consolidava na transição para a fase industrial. A partir de então, de acordo com Xavier (1988, p. 19), a sociedade brasileira não apenas entrou em contato com o ideário liberal escolanovista de forma sistematizada, como conferiu à educação dos novos tempos uma relevância inusitada. Podemos afirmar que a partir desse momento, e, especialmente, via discurso e debate educacional, o liberalismo brasileiro definiu-se e consolidou-se em ideologia nacional. Mas o fez através de um longo processo de “correção” das matrizes inspiradoras, que acompanhou o percurso da constituição da nova ordem econômico-social, refletindo sua ambigüidade inicial, rumo a uma configuração própria cada vez mais claramente definida.

O processo brasileiro de industrialização não resultou de um avanço técnico propiciado pelo desenvolvimento científico e tecnológico do país. O processo de produção e transmissão do saber não constituiu, no Brasil, uma base ou um elemento propulsor da mudança nas relações de produção. Essa é uma das facetas típicas do capitalismo que, no processo da reprodução do capital em escala mundial, se instala e avança em formações sociais “atrasadas”, nas quais nem todas as condições internas necessárias a esse avanço estão presentes.

Durante os quatro primeiros séculos de predomínio da economia agroexportadora, o sistema educacional brasileiro constituiu-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista.

A partir da emergência do processo de industrialização do país, verificou-se um crescimento acelerado da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente.

Para Xavier (1988, p.80), as idéias educacionais defendidas pelos renovadores nas décadas de 1920 e 1930, não constituíram novidade dentro da sociedade brasileira. Na condição de país periférico do capitalismo internacional, o Brasil sofreu contínua influência cultural e absorveu, através de suas elites intelectuais, ideologias nascidas e difundidas no

contexto avançado das sociedades hegemônicas, aqui assimiladas e traduzidas, ou rearticuladas nos termos dos interesses locais dominantes.

Assim, a doutrina liberal das burguesias européias em ascensão respaldou ideologicamente o governo oligárquico, implantando a Independência e consolidando a República, mantendo o *status quo* herdado do período colonial até as primeiras décadas do século XX.

Xavier (1988, p. 80), aponta que a mesma ideologia revolucionária que condenou o Antigo Regime e justificou as novas instituições e a nova ordem econômico-social que se implantava nos países centrais, aqui acomodou-se aos objetivos conservadores de uma classe senhorial “aburguesada”.

O discurso liberal, que desde então assumiu importância decisiva na legislação das novas instituições políticas, e eficiência na cooptação das camadas médias da população, especialmente sensíveis às promessas de participação e ascensão, não afetou significativamente as instituições educacionais e as expectativas sociais quanto à escolarização.

A doutrina liberal, instrumento de luta da burguesia contra o Antigo Regime, fundava-se nos princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Opunha à ordem iníqua que combatia, a ordem capitalista que, respeitando as desigualdades “naturais”, consubstanciava-se numa sociedade hierarquizada, porém justa e, para tanto “aberta”. A noção de sociedade aberta, concebível apenas numa ordem econômica caracterizada por uma diversidade complexa de tarefas, funções e papéis sociais, implicava a possibilidade de mobilidade social com base e em méritos individuais. Assim, como consequência lógica, o pensamento liberal passou a defender a “Escola Pública, Universal e Gratuita”, como condição indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades que justificava, em última instância, a desigualdade social “natural” (XAVIER, 1988, p. 81).

No Brasil, prossegue Xavier (op.cit., p. 81-82), os limites da realidade concreta, expressos na parca diversidade da atividade econômica nacional, na simplicidade das formas de produção exigidas pelas formas de dominação capitalista vigentes e na concentração de privilégios, parecem ter-se imposto sobre as ilusões de ascensão social via ascensão escolar. E

os ideais liberais de escola redentora, acabaram por se traduzir na acanhada defesa da ampliação do sistema tradicional que produzira elites dominantes.

Os ideais liberais de *escola redentora* refletiram uma preocupação com a adequação do discurso educacional ao discurso político e pareciam expressar, mais que uma proposta de renovação social, o complexo de inferioridade das elites intelectuais progressistas, diante de um índice de analfabetismo que punha a descoberto o atraso do país.

Xavier (1988, p. 82), demonstra que, como a admissão das raízes estruturais desse atraso implicava a denúncia da iniquidade da ordem mantida pelas instituições vigentes, reprodutoras dos privilégios ambicionados, responsabilizava-se o sistema educacional e o descaso do Estado que o produzira, preservando de crítica os seus verdadeiros determinantes. Mesmo nos diagnósticos que admitiam a realidade de uma miséria social, as propostas de solução acabavam por limitar-se ao âmbito do sistema educacional. Para Xavier essa inversão ideológica foi a primeira *lição* do liberalismo aprendida pela elite intelectual brasileira preocupada com as questões educacionais.

Com a implantação do regime republicano, num período em que as relações capitalistas avançavam, novos fatores contribuíram para que as preocupações educacionais se intensificassem, produzindo eco na sociedade.

O apelo em favor da educação tornou-se mais forte e, com ele, a mobilização em torno da reforma e da difusão do ensino.

Mas o regime republicano implantado, consubstanciado gradualmente na Política dos Governadores, no voto de cabresto, nas fraudes eleitorais, no sistema de reconhecimento dos eleitos e no próprio federalismo que preservava o domínio das oligarquias regionais, em nada favorecia a ampliação das oportunidades educacionais ou mesmo a mudança qualitativa da educação das elites. A demanda educacional efetiva, que cresceu nas regiões urbanas, em especial no centro econômico-administrativo do país, foi atendida pela União que cuidou de ampliar a oferta de ensino de elite, o médio e o superior, para as classes médias em ascensão.

Esse crescimento industrial, apesar de lento, representava um salto no avanço das relações de produção no país, fortalecendo a difusão da ilusão liberal de ascensão social pela escolarização, que a própria aceleração do progresso imigratório estimulava⁴.

⁴ Para Xavier (1988, p. 84) não há dúvida de que a imigração contribuiu para que a difusão dos “ideais liberais” ultrapassasse o âmbito das “elites intelectuais”.

Xavier (1988, p. 84) aponta que esse fenômeno explica a pressão social pela difusão do ensino, numa sociedade onde a mobilidade social era limitada pelo próprio sistema de produção vigente. Essa aspiração social foi absorvida pelas elites progressistas, antigas defensoras da redenção da sociedade pela escolarização, que se incumbiram de respaldá-la no ideário adequado e de pressionar o Estado.

Essa mobilização em torno de reivindicações educacionais era oportuna num período em que a crise da atividade agroexportadora e o ensaio dos primeiros passos rumo a uma rearticulação econômica mais profunda ameaçavam a privatização do poder e, por essa via, a própria concentração da riqueza. Do ponto de vista das classes dominantes cumpria a função de canalizar as insatisfações sociais diante de um estado crônico de carência e exploração. Daí o sucesso e a incorporação definitiva dos pressupostos educacionais liberais na crença das camadas subalternas, no discurso das camadas médias sequiosas de participação nos privilégios, e na retórica das camadas dirigentes que exploravam e alimentavam essas ilusões.

Afinal, expandir as oportunidades educacionais ou reformar as instituições escolares representava um custo menor que alterar a distribuição de renda e as relações de poder. Além disso, atendia parcela significativa das aspirações da fração mais representativa das camadas médias, aquela que mediatizava política e ideologicamente o confronto entre dominantes e dominados, as suas elites intelectuais (XAVIER, 1988, p. 85).

Aponta Xavier (op.cit., p. 85- 86), que, nesse momento, em que a hegemonia burguesa já se consolidara nas sociedades centrais do mundo capitalista, o pensamento liberal se desdobrava para além do individualismo, rumo à noção de reconstrução social. Essa tendência atingira seu termo no pensamento de John Dewey, expoente máximo da chamada Pedagogia da Escola Nova. Reforçando o papel social da educação, essa pedagogia propunha um modelo de escola destinado a reformar uma sociedade que tendia a produzir privilégios. A crença na legitimidade da ordem capitalista em si não estava abalada e os desvios da sua evolução espontânea, atribuídos ao fracasso da ação equalizadora da escola, podiam e deviam ser corrigidos. E essa correção se faria na medida em que a escola, produzindo pessoas diferentes, produzisse uma sociedade diferente.

A modernização do ideário liberal nacional, nesse período, ocorreu através da assimilação do pensamento escolanovista, que atendia aos objetivos conservadores da classe

dominante, às aspirações reformistas da classe média, e acenava com promessas de democracia e progresso para as classes inferiores.

Prossegue Xavier (1988, p. 86).que para a cooptação das elites intelectuais, nesses momentos, bastaria a concessão do espaço para debates e o compromisso de renovação do sistema escolar. Esse fenômeno, que se verificou nas crises e transições políticas anteriores, da Independência à República, marcou também a recomposição do poder nos anos de 1920 e 1930. O seu resultado educacional concreto sempre foi a expansão ou remodelação do sistema escolar, sem afetar seu caráter humanístico elitista. O ideário liberal sempre funcionou como instrumento de mediação política, nunca como instrumento de reforma das instituições com vistas a sua adequação às novas formas de exploração capitalista.

Como já visto, a dinâmica do processo econômico transformou os anos de 1920 e 1930 numa fase de intensa efervescência ideológica no país. Nesse contexto afloram os “nacionalismos”, os “entusiasmos” e os “otimismo” pedagógicos que, tinham como solo comum a crença na construção do país através da escola.

Esse clima se arrefeceu gradativamente com o avanço das articulações e acomodações entre as frações da classe dominante em disputa, especialmente após 1930, respondendo aos interesses econômicos dominantes internamente e às injustiças econômicas externas, deixando como saldo, no que diz respeito ao sistema educacional, algumas reformas estaduais, em sua maioria inconsistentes e de resultados práticos inexpressivos.

Mas, de acordo com Xavier (1988, p. 88), é relevante que o liberalismo nacional definiu aí os seus traços característicos e consolidou-se numa ideologia educacional, que reflete as contradições próprias e os rumos particulares do avanço capitalista no país.

Fundamento das reformas empreendidas pelos primeiros especialistas em educação a partir da década de 1920, a nova concepção educacional consubstanciou-se nas obras desses educadores, com divergências relativas, especialmente no que diz respeito à orientação geral, revolucionária ou conservadoramente democrática.

São esses educadores, considerados liberais, apesar da pluralidade de tendências entre eles, que propõem solução liberal mais voltada para a urbanização do que para o cidadão, incluindo na Constituição de 1934, além da escola Pública Universal e Gratuita, a reserva de recursos públicos para a educação. Assumindo a crença na escola como niveladora das diferenças sociais e na importância da ação individual.

A contar de 1930, o ensino brasileiro expandiu-se fortemente em virtude do desenvolvimento urbano-industrial da sociedade. Muitos educadores nessa época refletiram sobre esses acontecimentos, formulando explicações e reformas com o objetivo de alcançar uma melhoria para a educação brasileira.

Sud Mennucci foi um desses educadores que formularam soluções liberais à crise educacional que, em sua concepção se instalara no Brasil. Para melhor compreensão de seu pensamento, além desta contextualização histórica do capitalismo no Brasil, é necessário conhecermos sua vida e os acontecimentos que influenciaram seu pensamento educacional.

De acordo com uma biografia escrita por seu sobrinho neto Ralph Mennucci Giesbrecht, Sud Mennucci nasceu em 20 de janeiro de 1892, em Piracicaba, e faleceu em 22 de julho de 1948, em São Paulo.

Foi diretor da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo por 17 anos, presidente do Centro do Professorado Paulista pelo mesmo tempo, foi Diretor-geral do Ensino no Estado por três vezes, entre 1931 e 1932, em 1933 e 1934 e em final de 1943; trabalhou em censos escolares e nacionais, foi membro atuante nas comissões de redivisão municipal no Estado. Viajou por quase todo o Estado de São Paulo e boa parte do Brasil, numa época em que qualquer viagem era uma aventura, dada a dimensão do país, a falta e a precariedade das rodovias, e por não haver linhas ferroviárias que interligassem todas as localidades paulistas. Foi amigo de inúmeras personalidades. Tinha também seus ídolos, como Alberto Torres, pela defesa do desenvolvimento do ensino para o meio rural. Nutria, além disso, um carinho especial por duas cidades em particular: Piracicaba, sua terra natal, e Porto Ferreira, cidade natal de sua esposa.

Quando Sud Mennucci assumiu a Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo pela primeira vez, por cerca de 6 meses, entre 1931 e 1932, implantou muitas escolas, removendo de forma drástica, professores de um local para outro. Havia na época uma falta de vagas para o ensino primário na capital do Estado de São Paulo, e os professores que lecionavam em regiões consideradas longínquas e no meio rural, usavam de todos os meios para voltarem à Capital, ou a localidades próximas a ela; Mennucci, conhecendo o problema, removeu os professores a fim de aumentar as vagas na capital, aumentando o número de salas de aulas e também por acreditar que estes profissionais, impregnados pelos valores citadinos, eram um mal às escolas rurais.

Sud Mennucci iniciou seus estudos na escola Particular Italiana, do professor Aldo Padovani, em 1899; aos sete anos, em 1902, foi transferido para o Grupo Escolar “Moraes Barros”, pois seu pai não possuía recursos financeiros para conservá-lo numa escola particular.

Terminou o quinto ano em 1903. Seu pai queria que ele fosse para a Escola Agrícola, pois, como imigrante, tinha a idéia de que o futuro estava na terra, mas detestando botânica e agricultura, decidiu-se pela Escola Complementar, tornando-se professor primário em 30 de novembro de 1908.

Ao completar 18 anos, Sud Mennucci foi nomeado professor da escola masculina do Bairro do Alvarenga, em Cravinhos – interior de São Paulo. Aí também começou sua carreira jornalística, escrevendo artigos para *O Jornal* e para *A Gazeta*, ambos de Piracicaba. Mennucci mantinha a idéia de abandonar o magistério na primeira oportunidade, visto que só freqüentou o Curso Complementar por falta de recursos financeiros para estudar na Escola Politécnica e porque não gostava de lecionar para crianças. O magistério, nessa época, se constituía apenas como forma de sustento para si.

Foi nomeado substituto efetivo no Grupo Escolar de Dourado/SP em 30 de agosto de 1912, passando, concomitantemente, a dirigir dois jornais da cidade: *A Fita* e *O Imparcial*. A 6 de abril do ano seguinte, pediu exoneração e foi participar da missão de professores paulistas que iria reformar as Escolas de Aprendizes de Marinheiros do Brasil, em Belém, chefiado por Arnaldo de Oliveira Barreto. Desde o governo de Afonso Pena, fazia-se uma política de modernização do Exército e da Marinha, principalmente depois da Revolta da Chibata, em fins de 1910.

Continuou escrevendo artigos literários e educacionais, que versavam, de modo geral, sobre os problemas da educação nacional, o ensino rural, metodologias para o ensino da leitura e escrita, e sobre a Escola Nova, para vários jornais e revistas da época.

Em 5 de junho de 1914 deixou Belém e voltou para Piracicaba; em 20 de agosto de 1914 foi nomeado substituto efetivo do Grupo Escolar de Porto Ferreira, com regência de classe, tomando posse em 03 de setembro, mudando-se para lá.

Tornou-se, nessa cidade, diretor do jornal *A Folha*. Ficou amigo de Lourenço Filho.

Começou a colaborar no *Correio Paulistano*, então um dos maiores jornais da capital. Em 14 de junho de 1917 casou-se com Maria da Silva Oliveira, que havia se tornado professora em 1915.

Passou a colaborar no jornal *O Estado de São Paulo* em 1918, onde conheceu Júlio de Mesquita. Publicou seu primeiro livro em julho de 1918: *Alma contemporânea* – uma série de ensaios de estética literária. Escreveu também *Vida Inútil*, que não foi editado por não se tratar de um romance convencional para a época, pois não apresentava um triângulo amoroso em seu enredo, mas do qual teve alguns trechos publicados nas revistas *Vida Moderna* e *A cigarra*.

Percebendo o problema do alto índice de analfabetismo no Brasil, assumiu-se professor, pois considerava a educação como único meio de solucionar os problemas econômicos brasileiros, além de considerar que o Brasil deveria criar seu próprio sistema educacional, deixando de adotar sistemas estrangeiros que não levavam em conta a vocação agrícola do país.

Através das leituras que tratam da história da educação na primeira metade do século XX, pode-se perceber que, sobretudo ao final da Primeira Guerra Mundial, o Brasil começava a investir na formação de um novo segmento de classes que possibilitasse o desenvolvimento de um pólo urbano-industrial.

Os estudos de Maria Luisa Santos Ribeiro (2000, p.79) demonstram que, com a República, a sociedade brasileira buscou modernizar-se, mas a um custo muito alto, pago pela maioria da população excluída de benefícios por viver no campo; as condições de trabalho e o isolamento em que vivia esta população rural impossibilitavam manifestações de descontentamento. Este fato e a representação eleitoral manobrada pelo coronelismo garantiam o sucesso do regime sem maiores problemas até o final da Primeira Guerra Mundial, quando as manifestações urbanas de descontentamento foram se intensificando.

A partir das décadas de 1910 e 1920, o Brasil encontrava-se em pleno desenvolvimento econômico e social, em consequência do surto industrial e de uma crescente urbanização que atingia, sobretudo, as capitais mais importantes do país, aumentando assim a luta por uma escola para a classe trabalhadora, principalmente devido à organização desta, através dos sindicatos dirigidos por lideranças anarquistas.

Do início da República até 1920, de acordo com os estudos de Nagle (2001, p.53), a penetração no meio brasileiro das idéias socialistas e anarquistas apresenta-se sob a forma reivindicatória. A difusão do anarquismo deu-se durante os dois primeiros decênios do século XX, manifestando-se sob a forma de organizações de lutas reivindicatórias e de comícios, especificamente na organização de movimentos grevistas – pelos quais procuravam forçar os grupos capitalistas a tomarem medidas de melhoria das condições de vida e de trabalho dos operários, e no exercício de pressões sobre os poderes públicos, federais e estaduais, para que fossem acolhidos, no estado liberal brasileiro, determinados itens da legislação social (NAGLE, 2001, p. 55-56).

A partir de então, o Brasil mergulhou num desenvolvimento desigual entre os meios rurais e urbanos, fazendo com que em 1940 contássemos, de acordo com Werebe (1994, p. 46), com uma população de 41.236.315 habitantes, dos quais 31% vivendo na zona urbana. A autora ainda aponta um rápido crescimento desse setor, causado por grandes movimentos migratórios que configuravam a existência de um verdadeiro êxodo rural, que, segundo Mennucci (1932), faria com que, a partir desse momento, a distância entre os dois Brasis, o rural e o urbano, se aprofundassem.

Os acontecimentos vivenciados pela população mundial, durante e depois da primeira grande guerra, não poderiam deixar de repercutir no Brasil. Nesse sentido, os anos de 1920 e 1930 foram marcados por uma grande agitação de idéias que, patrocinadas por movimentos políticos diversos e fundamentadas no confronto de ideologias conservadoras versus liberais, fascistas versus democráticas, contribuíram para influenciar as reformas e as realizações no campo da educação brasileira (WEREBE, 1994, p. 46).

Sendo assim, nos meios educativos, a luta ideológica entre a direita e a esquerda serviu como pretexto para incentivar a luta dos conservadores, em especial dos católicos, contra qualquer proposta em favor de uma reforma do ensino com vistas a ampliar a rede de escolas públicas, de maneira a assegurar a educação popular, ou mesmo com o objetivo de introduzir nas escolas uma pedagogia mais moderna. Nesse sentido, uma verdadeira “guerra ideológica” travou-se entre os educadores progressistas e conservadores (WEREBE, 1994, p. 47).

Neste quadro, o problema do analfabetismo brasileiro não pôde ser solucionado, já que em 1920, 65% da população de quinze anos e mais era analfabeta (RIBEIRO, 2000, p.81).

Em 1918, Sud Mennucci tentou um segundo projeto literário que se chamava *Dispersão, força criadora*, mas o cancelou em virtude do “fracasso” de seu primeiro projeto: *Alma Contemporânea*, que versava sobre o papel do crítico literário, sobre as diversas escolas literárias e as relações entre moral, ciência e liberdade com a criação artística. Anos mais tarde, alguns autores vieram a considerar que, *Alma Contemporânea* teria sido precursor da famosa Semana da Arte Moderna, pois se tratava de um texto com preocupações literárias pouco abordadas na época.

Em 1920 Sampaio Dória, então Diretor Geral do Ensino (que ainda não o conhecia pessoalmente), chamou-o para dirigir, como chefe, o escritório Central de Recenseamento Escolar do Estado, sediado na Escola Normal (depois Caetano de Campos) na praça da República, em São Paulo.

Os números deste censo foram aterradores: na capital, 40% das crianças não freqüentavam uma escola e 53% do total das crianças eram analfabetas. No interior do Estado a situação era pior: 70% não iam à escola.(GIESBRECHT, s/d, p. 29).

Paralelamente ao censo havia sido aprovada uma reforma do ensino e vários delegados regionais foram nomeados a fim de implementá-la. Um deles foi Sud Mennucci, que assumiu a 5ª região, em Campinas. Foi eleito Secretário-Geral do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas, e, em julho de 1921, participou do Conselho de Educação, realizado em São Paulo, onde fez a Conferência *O ensino particular e o nacionalismo*, apresentando um memorial sobre o ensino do vernáculo, fazendo coro aos educadores que reivindicavam um ensino nacionalista para o Brasil.

Jorge Nagle (2001, p. 64) afirma que, na segunda década do século XX, houve o desenvolvimento e estruturação de ideais nacionalistas no Brasil, que se multiplicaram nas direções mais variadas no decorrer da década de 1920, sendo que as primeiras manifestações nacionalistas aparecem no campo da educação.

Em 1924, saiu o segundo livro de Sud Mennucci: *Humor*, outro ensaio crítico literário, no qual comenta a literatura humorística internacional.

Demitiu-se da Diretoria Regional de Ensino em 2 de março de 1925, pois seu amigo Guilherme Kuhlmann, que era diretor-geral desde 1920, havia sido substituído por Pedro Voss, com quem Mennucci não se dava. Descontente com a mudança, aceitou o convite de Júlio de Mesquita para ser redator de *O Estado de São Paulo*.

Em 1927, foi convidado por Fernando de Azevedo, que era diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, para coordenar outro censo escolar, desta vez no Rio de Janeiro. Também faria parte da comissão que elaboraria o anteprojeto da reforma do ensino do mesmo distrito, onde trabalharia com Fernando de Azevedo, Renato Jardim, Maria Reis Campos, Jonathas Serrano e Paulo Maranhão.

Lançou *Rodapés*, seu terceiro livro, em abril de 1927, coletânea do que ele considerava seus melhores artigos sobre crítica literária, publicados nos últimos dois anos no “Estadão”.

Em 1928, fundou com Máximo de Moura Santos, professor e empresário e com seu cunhado Maneco, o *Gymnasio* Moura Santos, do qual se tornou sócio e diretor. Organizou lá, com a orientação do professor Norberto de Souza Pinto, uma “escola de retardados”⁵, considerada por muitos como a primeira escola para portadores de Síndrome de Dawn do Brasil, chegando a ter mais de 30 alunos, mas teve que ser abandonada por falta de pessoal especializado para trabalhar com estes alunos.

Em abril de 1929 tornou-se membro da Academia Paulista de Letras. Neste mesmo ano, foi publicado seu livro *A Escola Paulista*, no qual debate o uso e a aplicação da chamada escola ativa pelos professores do Estado de São Paulo, que, de acordo com Mennucci, haviam encontrado um equilíbrio perfeito entre a escola tradicional, antiga e os métodos da escola ativa, criando uma escola *mista* na qual os alunos tinham liberdade de expressão e aprendiam com facilidade, tendo réplicas e trélicas do prof. Renato Jardim, que discordava de Mennucci, pois acreditava que a escola paulista era clássica e deixava os alunos passivos, apenas a receber conhecimentos.

A penetração das idéias da Escola Nova e a tentativa de realização dos seus princípios nas instituições escolares foram uma das características que definiriam um novo sentido às transformações que se processavam no terreno da história das idéias educacionais e no domínio da história das instituições escolares na década de 1920.

Um grupo de professores, em 1930, liderados por Ezequiel Ramos, resolveu fundar uma espécie de grêmio para dar apoio à candidatura de Júlio Prestes à Presidência da República. Quando este grupo apresentou suas idéias, na Delegacia do Ensino, a outros

⁵ Verifica-se na literatura da época, que este era o termo usado para definir as crianças portadoras de necessidades educativas especiais.

professores, um deles, Cimbélino de Freitas, retrucou dizendo que a idéia era ótima, mas que a associação não deveria ter cunho político ou religioso; sugeriu que a agremiação fosse formada para dar assistência profissional ao professorado. Em 19 de março, o *Estadão* anunciou a formação do grêmio; neste mesmo dia, o grupo se reuniu, em sessão aberta por Amadeu Mendes, e fundou o Centro do Professorado Paulista (CPP)⁶, nome sugerido por César Martinez, elegendo seu primeiro presidente - o professor Cimbélino. Quem fez o discurso inaugural foi o professor Sud Mennucci, muito entusiasmado, pois se preocupava com a falta de união entre o professorado. Entre outras coisas seu discurso dizia: “*Classe sem voz, sem representante, sem programa. Nunca disse o que quer, o que deseja, de que precisa...*” (GIESBRECHT, s/d, p. 49).

Em junho de 1930, proferiu uma série de conferências no Jardim da Infância, na Praça da República, sobre a educação no Brasil. Estas foram publicadas num livro lançado em fins de agosto, *A Crise Brasileira da Educação*, sua publicação mais importante. Nesta obra Sud Mennucci propunha, em resumo, que o ensino dado para as crianças da zona rural fosse diferente do que era dado para as da zona urbana dos municípios, pois ele acreditava que o ensino citadino estimulava o êxodo rural, desestimulando a vida e o trabalho do campo; em 1933 recebeu o prêmio Francisco Alves, pela Academia Brasileira de Letras, por esta obra.

Mais uma obra sua sai em agosto de 1930, publicada pela Diretoria Geral de Instrução Pública, um folheto contendo seu trabalho *O vertiginoso crescimento de São Paulo*, como separata da revista *Educação*, que mostrava a história do crescimento do Estado nos primeiros 30 anos do século XX, revelando dados numéricos sobre cidades e ferrovias da época.

Nesse momento, o Brasil passava por grandes transformações nos planos econômico e político, apresentando uma conjuntura marcada por mais uma crise do capitalismo. O início da década de 1930 foi caracterizado, no Brasil, por dificuldades econômicas e prejuízos para os proprietários de terras, produtores dos gêneros agrícolas voltados para a exportação e, em especial, para a oligarquia cafeeira, sofrendo conseqüente enfraquecimento político.

⁶ O Centro do Professorado Paulista é uma associação de professores existente até hoje, com um grande patrimônio de clubes, prédios, colônias de férias, que presta serviço, assistência jurídica e médica ao professor, sendo que seu forte é o lazer.

Ao longo da República Velha (1889-1930), o Brasil passou por transformações sociais e econômicas cujos efeitos, apesar de muito importantes, só se faziam sentir a longo prazo. É o caso, por exemplo, da expansão demográfica, intensificada em virtude da imigração européia.

A entrada de imigrantes e sua concentração no Sul e Sudeste do Brasil fizeram com que essas regiões apresentassem crescimento populacional mais acelerado que as demais. Uma porcentagem significativa da população do país, sobretudo dessas regiões, habitava cidades cada vez maiores. A urbanização refletia uma maior diversificação da economia, bem como o desenvolvimento de uma infra-estrutura ligada aos transportes, comércios, bancos e meios de comunicação.

A transformação mais significativa verificada no período foi o desenvolvimento das indústrias, principalmente no Estado de São Paulo.

O desenvolvimento industrial do período não deve ser analisado como um fenômeno paulista. No entanto, sua vinculação com as condições criadas pela cafeicultura é inegável, bem como a decorrente concentração da produção no Estado.

A eclosão da Primeira Guerra Mundial, em julho de 1914, deu grande impulso ao desenvolvimento industrial brasileiro. A conversão da indústria européia à produção bélica levou a uma diminuição gradual das importações brasileiras de produtos industrializados, com o conseqüente estímulo à produção nacional. Produziam-se basicamente bens de consumo não-duráveis, como têxteis e alimentos processados industrialmente. Além disso, a desvalorização cambial da moeda brasileira, ao encarecer as importações, serviu para reduzir a concorrência estrangeira.

Nesse contexto, grupos sociais urbanos se desenvolveram e passaram a ter uma importância inédita no país, convertendo-se, inclusive, em grupos de pressão política com atuação crescente. Eram eles: a burguesia industrial, o operariado, a classe média e o tenentismo.

A burguesia industrial, formada por cafeicultores, comerciantes e imigrantes enriquecidos, em princípio tinha interesses divergentes do governo oligárquico e de sua política econômica voltada exclusivamente para a lavoura. No entanto, a vinculação do grupo

com capitais cafeeiros fazia com que qualquer confronto com o governo oligárquico fosse evitado.⁷

O operariado, cujas origens remontam à imigração europeia, desde o final do século XIX, nas cidades, eram submetidos a uma exploração bastante intensa, típica de uma industrialização nascente. Assim, longas jornadas, péssimas condições de trabalho, exploração indiscriminada de mulheres e crianças e salários aviltantes eram a norma.

Os operários, dada a ausência de legislação trabalhista, tentavam se proteger mutuamente, buscando algum tipo de associação. As Caixas beneficentes, centros, corporações, associações e, finalmente, os sindicatos organizados pelos trabalhadores que forneciam um mínimo de proteção e capacidade de resistência.

A classe média⁸, grupo urbano que apresentava uma tendência natural de se opor ao regime oligárquico como vítima da inflação provocada pelas sucessivas valorizações do café e sem participação política devido ao predomínio da fraude eleitoral e do voto rural, conservadora e moralista, criticava a fraude e defendia o voto secreto, além de repudiar o poder dos coronéis.

Na década de 1920, surgiu um movimento em meio à jovem oficialidade do exército, o tenentismo, que atraiu o apoio de setores sociais urbanos, mas que não representava os interesses da classe média, principalmente na idéia de centralização política ou no elitismo do movimento.

De acordo com Fausto (1969, p. 63), o tenentismo pode ser definido como um movimento político voltado para o ataque jurídico-político às oligarquias, com um conteúdo centralizador, “elitista”, vagamente nacionalista.

É muito comum ouvir-se a afirmação de que os tenentes foram os representantes da classe média urbana. Ela é explicável pela aparente analogia entre setores intermediários da sociedade e do exército e pelo inegável prestígio do tenentismo na população urbana no século 20.

⁷ Fausto (1969, p.19) destaca que o processo de industrialização se caracterizava, na época, pela dependência do setor agrário-exportador, pela insignificância dos ramos básicos, pela baixa capitalização, pelo grau incipiente da concentração.

⁸ “Ao utilizar a expressão classes médias, temos presente a dificuldade em conceituá-la e estabelecer seus limites. Nesta discussão o conceito é empregado como sinônimo de “classes médias urbanas”, pois é inevitável falar de um comportamento político significativo dos setores intermediários do campo, na crise da Primeira República e mesmo em anos posteriores, dada a indiferenciação de tais setores, como classe, no Brasil (...). O conceito é sinônimo de população civil urbana, que trabalha por conta própria, ou que recebe salários por trabalho não manual, abrangendo os pequenos empresários e comerciantes, funcionários públicos, empregados do comércio, profissionais liberais” (FAUSTO, 1969, p. 53- 54).

Entretanto, considerar o tenentismo um movimento representativo de classe, seria uma simplificação de sua natureza. Do ponto de vista da origem social, os tenentes provinham em sua maioria de famílias militares ou de ramos empobrecidos de famílias da elite do Nordeste. Muito poucos foram os recrutados entre a população urbana do Rio ou de São Paulo. Acima de tudo, devemos lembrar que os *tenentes* eram tenentes, ou seja, integrantes do exército. Sua visão de mundo formou-se sobretudo por sua socialização no interior das forças armadas. Essa visão era específica deles, assim como as queixas contra a instituição de que faziam parte” (FAUSTO, 1969, p. 315).

Por força dessas novas relações econômicas e sociais que se configuravam como resultado da industrialização, estabeleciam-se novos modos de vida, novos valores, novos problemas, conflitos e novas soluções.

O sistema político exercido por uma aliança entre as oligarquias de Minas Gerais e de São Paulo, ligadas à cafeeicultura, começava a apresentar sinais de desequilíbrio. A partir dos anos de 1920, porém, esse sistema começa a ser contestado, principalmente pelas oligarquias de outros estados, como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Bahia.

Esta crise culminou no movimento revolucionário de 1930, que, resumidamente, podemos dizer que foi um movimento político militar que levou à deposição do presidente Washington Luís, em outubro de 1930, pondo fim à chamada República Velha e proclamando Getúlio Vargas como o novo presidente da República.

Fausto (1969, p. 112) salienta que a revolução de 1930 põe fim à hegemonia da burguesia do café, desenlace inscrito na própria forma de inserção do Brasil, no sistema capitalista internacional. Sem ser produto mecânico da dependência externa, o episódio revolucionário expressava a necessidade de ajustar a estrutura do país, cujo funcionamento, voltado essencialmente para um único gênero de exportação, se tornava cada vez mais precário

Várias entidades se formavam para conseguir o apoio do povo paulista à revolução de 1930: clubes como “Três de outubro”, “O cinco de julho” e a “Legião Revolucionária”. De tendência socialista, havia dentro da Legião várias correntes, que iam desde o apoio a Vargas até ao comunismo. Entusiasmado com a possibilidade de conseguir mudar profundamente o ensino brasileiro, foi na Legião que Sud Mennucci logo ingressou, a convite de Maurício Goulart, ganhando o apoio de Miguel Costa, nomeado seu presidente e que via nele, com sua cultura, conhecimento e inteligência, uma pessoa que poderia ajudá-lo no que ele pretendia para São Paulo. Logo foi nomeado diretor do jornal da Legião *O tempo*, mas se desligou por

motivos de ordem moral, pois o jornal funcionava com os bens do jornal *Correio Paulistano* e seus funcionários haviam ficado sem emprego (GIESBRECHT, s/d,p. 54 e 55).

No dia 8 de janeiro de 1931, desligou-se do jornal e, em 10 de janeiro, tomou posse como diretor da Imprensa Oficial do Estado, cargo que viria a ocupar, com interrupções, até o fim de sua vida.

Ainda em janeiro abriu o Ginásio paulistano, com Máximo Moura Santos como sócio. Foi eleito, em 25 de janeiro, presidente do CPP, aceitou, mas com a condição de que Cimbélino de Freitas fosse seu vice. Foi nomeado, também, membro da Nova Divisão Municipal, criada para reorganizar a divisão municipal do estado.

Em três de março, foi lançado o programa preliminar da Legião, que teve como redator Plínio Sampaio, Sud Mennucci o assinou, pois considerava que aquele era o caminho para as mudanças educacionais em que acreditava, embora não concordasse com tudo.

Em setembro, Sud Mennucci tomou parte do Congresso da Legião Revolucionária de São Paulo, onde discutiu suas idéias educacionais: propunha a criação de um curso profissional obrigatório após os quatro anos iniciais do primário; a criação da “Universidade do Trabalho”, que seria um curso profissionalizante em nível superior. Ao lado da “universidade clássica”, destinada ao ensino das especialidades clássicas, propunha também cursos de cultura popular, de acordo com as regiões brasileiras e as suas necessidades e particularidades.

Mennucci dividia o homem brasileiro em três tipos: o urbano, o rural e o marítimo. Dizia que pelo primeiro se fazia tudo, pelo segundo quase nada e pelo terceiro nada. Para este último, então, criar-se-ia uma escola de pesca, e este exemplo explica o seu pensamento, ou seja, que a educação popular tem de se especializar por zonas, de acordo com suas particularidades e necessidades. O plano tinha caráter nacional, e Mennucci propunha que se gerassem ideais nacionais, que não existiam até então. Porém, era-lhe lógico que a sua execução e fiscalização deveria ser entregue aos Estados e Municípios. Neste último ponto, entretanto, havia discordâncias dentro da Legião, pois uma ala defendia a centralização em nível nacional. Por fim, ele propunha medidas para preparar eficientemente o professorado, além de dar mais importância para a educação física (GIESBRECHT, s/d, p. 60). Seu programa para o ensino foi aprovado.

Em 1931, o Diretor-Geral do Ensino era Lourenço Filho, que pediu demissão pela mudança do então interventor do Estado Laudo de Camargo por Manuel Rabelo, que nomeou Sud Mennucci para o posto, endossado pelo Secretário de Educação e Saúde.

Sud Mennucci foi nomeado também delegado do Governo do Estado de São Paulo à IV Conferência Nacional de Educação, no Rio de Janeiro, de 13 a 21 de dezembro de 1931, onde defendeu suas idéias sobre as escolas rurais e também ao Convênio estatístico.

Em 1932, Mennucci promulgou sua Reforma do Ensino de São Paulo, colocando como ponto principal a orientação e fiscalização do ensino. Esta reforma gerou críticas como também aumento das rivalidades entre amigos e aliados como Lourenço Filho, Sampaio Dória e Fernando de Azevedo (GIESBRECHT, s/d, p. 66-67).

Em fins de junho de 1932, saiu da Legião Revolucionária, desligou-se do PPP⁹, pois eles não o apoiaram para a implantação do ensino rural. Em 9 de julho, em São Paulo, estourou a revolução Constitucionalista, um conflito armado que tinha como foco principal a disputa entre as elites paulistas que haviam perdido a hegemonia do poder político, defendiam uma nova Carta para o país, a fim de evitar os abusos que acreditavam estar sendo praticados pelo novo governo contra a nação. A revolta contra as tropas do exército nacional, a qual reunia cafeicultores, líderes urbanos e população em geral, foi derrotada, mas Getúlio Vargas nomeou um representante da elite paulista para governar o Estado, numa tentativa de apaziguar os ânimos dos opositores. Contudo, o apelo constitucionalista fez com que Getúlio convocasse em 1933 eleições para uma Assembléia Constituinte, responsável pela elaboração de uma nova Carta, aprovada em 1934.

Sud Mennucci não apoiava esta revolução, acreditava que era necessário um acordo entre São Paulo e o governo central, a fim de manter a união entre os brasileiros.

No dia 24 de julho pediu demissão do cargo de Diretor Geral do Ensino, pois, considerado como da Legião Revolucionária, não havia mais clima para continuar, principalmente após o ataque à sede da legião, ocorrido no dia 22 de julho, um domingo. O local estava cheio de gente armada e na reação, houve vários feridos do lado de fora, entre os quais os estudantes Martins, Miragaia, Drauzio e Camargo, que deram origem à sigla MMDC (GIESBRECHT, s/d, p. 71).

⁹ PPP – Partido Popular Paulista, partido em que a Legião Revolucionária havia se transformado; a sede ficava na Praça da República (GIESBRECHT, s/d: 71).

Em 11 de novembro de 1932, reassumiu o cargo na Imprensa Oficial de São Paulo. Dias depois dois livros seus vieram à luz: *Cem anos de instrução pública*, que relata a história da instrução pública no Brasil, desde a Proclamação da Independência e *Brasil Desunido*, uma série de artigos que publicou durante os últimos anos no Estado de São Paulo, nos quais pregava a redivisão do país em apenas 7 estados, várias províncias e territórios, estes dois últimos com pouca autonomia e uma redivisão municipal coerente e não política, baseada em critérios econômicos, populacionais e, sempre que possível, com fronteiras naturais, como rios e montanhas.

Lançou, ainda neste ano, *O que fiz e o que pretendia fazer*, onde fundamenta e defende as reformas que ele havia realizado no ensino público paulista e que tantas críticas recebera dos jornalistas e dos professores (GIESBRETCH, s/d, p. 77-78).

No fim de novembro, ocorreriam as eleições no CPP; havia uma divisão entre os sócios, uns contra e outros a favor das idéias de Sud Mennucci para a reforma do ensino paulista, que tratou de se acertar com os insatisfeitos, liderados pelos professores: Brasiliense Fusco e Gastão Strang.

A situação para a eleição do CPP era séria e ameaçava a própria existência do Centro do Professorado, pois Strang e Fusco diziam que, se não tivessem suas posições levadas em conta nos Estatutos, sairiam para formar uma nova entidade. Na verdade era um problema político: getulistas e revolucionários; porém o grupo de Mennucci era maior e conseguiu aprovar tudo que queria em meio a acaloradas discussões (GIESBRETCH, s/d, p.78-79).

Sud Mennucci venceu a eleição do Conselho Diretor no CPP e depois no cargo de Presidente, os professores começaram a pressioná-lo para concorrer à Constituinte, com a possibilidade de ele ser o candidato do professorado nas eleições da Assembléia Legislativa, mas ele concorreria sem partido. Sua plataforma incluía três itens importantes: a vitaliciedade no magistério público federal, estadual e municipal, a inamovibilidade e a irredutibilidade dos vencimentos dos professores em decorrência do primeiro item. Ele perdeu a eleição, que já era contada como certa (GIESBRETCH, s/d, p.82-83).

Em agosto de 1933, o novo interventor de SP, general Daltro Filho, o chamou para a Diretoria Geral do Ensino, substituindo Fernando de Azevedo; Sud Mennucci aceitou, pois considerava ilícito a qualquer cidadão se eximir de prestar sua colaboração numa época de

reconstrução nacional e também porque queria deixar realizado, em São Paulo, ao menos um esboço da ruralização do ensino, com o qual o general estava de acordo (GIESBRETCH, s/d, p. 85).

Em 19 de agosto de 1933 foi assinado o decreto criando a Escola Normal Rural de Piracicaba, a primeira do Brasil. Outra medida foi a de facilitar a remoção dos professores que estivessem separados de seus cônjuges, mas a imprensa demonstrava não aceitar seus métodos.

Em 24 de agosto do mesmo ano deixou o cargo, sendo substituído por Francisco Azzi. Assumiu-se como ruralista, lançou mais um livro: *Aspectos piracicabanos do ensino rural*, onde contava suas experiências nesta área.

Publicou também *Memória da Diretoria Geral do Ensino do Estado de SP* em 1934.

Foi convidado, em 1935, para entrar para a Secretaria da Agricultura com o fim de organizar o departamento dos Clubes de Trabalho, instituições formadas em volta das escolas e que se destinavam a incentivar a produção de núcleos humanos. Nelas, o trabalho era vivenciado sob seus múltiplos aspectos, com a preocupação em aperfeiçoar-lhes os métodos. Eram organizadas como uma obra educativa, de forma a valorizar a economia agrícola, propiciando um melhor escoamento da produção. Estes clubes formar-se-iam ao redor das escolas onde houvesse uma área de terra de no mínimo 12 hectares, recrutando-se jovens na idade entre 12 e 18 anos, recebendo um auxílio da prefeitura local entre 50 e 200 contos de réis.

Ainda em 1935, lançou o livro *Corografia do Estado de SP*, que continha o relevo, rios, lagos, população e rodovias do Estado, e no qual discutiria o ensino da geografia.

Suas idéias ruralistas tiveram maior repercussão no Norte e no Nordeste, que viviam muito distantes da realidade urbano - industrial do eixo São Paulo - Rio de Janeiro, e onde foi considerado o pai do ruralismo no Brasil pelas alunas da Escola Normal Rural de Juazeiro.

Lançou mais dois livros em 1938: *História do Diário Oficial* - segunda edição e *O precursor do Abolicionismo no Brasil*, sobre a vida de Luiz Gama; em 1939, lançou mais um livro: *O pensamento de Alberto Torres*.

Publicou, em 1941, uma pesquisa que fez sobre as Cartas Chilenas, compondo quatro ensaios na revista *Educação* e na revista do Arquivo Municipal de São Paulo, chamados de *A Autoria das Cartas Chilenas*, *As cartas Chilenas*, *Ainda as Cartas Chilenas* e *A prepotência de Fanfarrão Minézio*, onde defendia a autoria das cartas como sendo nem de Thomaz Antônio Gonzaga, nem de Cláudio Manoel da Costa, mas de Gonzaga e Costa juntos. Estes artigos foram reunidos no final de 1942 em um livro: *À margem das Cartas Chilenas*.

Colaborou também no jornal *Correio Paulistano*, em 1942. Foi relator do terceiro tema especial, no Congresso Brasileiro de Educação de 1942, no qual participou como representante de SP, O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência; trabalho detalhadíssimo sobre a situação das escolas rurais brasileiras.

Em 1943, Sud Mennucci lança mais um livro *Machado de Assiz*, com o mesmo, no qual comenta o humorismo do autor (GIESBRECHT, s/d, p.133).

Neste mesmo ano, assume outra vez a Diretoria Geral do Ensino, com o programa assim resumido: “ruralização do ensino” e a preocupação com a falta de vagas das escolas em São Paulo.

Nesta gestão, baixou portaria dando autonomia aos professores para realizarem seus próprios planos escolares; em dezembro foi aprovado um estudo definitivo sobre o aumento dos vencimentos dos professores primários.

Na segunda quinzena de outubro de 1945, foi instalado por seus adeptos o Primeiro Congresso Normalista de Ensino Rural, em Campinas, onde Mennucci foi nomeado vice-presidente de honra. Pelo fato de ser o primeiro no gênero, era um evento importante, mas com todas as conturbações políticas daquele fim de outubro, sua importância diluiu-se muito (GIESBRECHT, s/d, p. 144).

Após a deposição de Vargas, ainda em fevereiro de 1946, foi indicado pela terceira vez para Secretário da Educação, depois para Diretor Geral do Departamento da Educação no Estado de São Paulo, mas não vingou nenhuma das indicações, em virtude de sua proximidade ao governo Vargas.

Em 1945, voltou sua atenção para a Imprensa Oficial, tratando de conseguir verbas para sua modernização e expansão.

Em 1946 foi sondado para a Constituinte, como candidato a deputado estadual, recusando o convite. Porém, pressionado por vários professores e conhecidos, resolveu a não se candidatar a cargo eletivo, mas enviou ao deputado José Augusto Bezerra de Medeiros um livreto para distribuição aos interessados, dando sugestões concretas e escrevendo uma sentença, a certa altura da missiva, que ficou famosa na época: “*queremos construir ou demolir o Brasil?*” (GIESBRECHT, s/d, p. 150).

Em resumo, propôs: obrigatoriedade da habilitação para o magistério, fixação de um mínimo para os salários dos professores de todo o país como uma porcentagem dos salários dos juízes de direito, inamovibilidade do magistério docente, imposto de educação que alcançasse a “todas as cabeças”, que se obrigasse aos municípios, Estados e União a gastar 20% das respectivas arrecadações com o ensino e a educação (GIESBRECHT, s/d, p. 150).

Por um decreto de 16 de julho de 1946, o interventor Macedo Soares nomeou três professores para preencherem o quadro de mestres da recém criada Faculdade de Ciências Econômicas da USP. Um deles era Sud Mennucci, nomeado para a vaga de Professor Catedrático de História, Geografia e Sociologia; a imprensa condenou a forma de contratação por nomeação, que era um perigoso precedente para o futuro. De acordo com Giesbretcht (s/d, p. 151), o problema maior para Sud Mennucci foi a crítica do *Estado de São Paulo*, na sua seção Notas e Informações do dia 20 de julho de 1948, onde se escreveu que:

[...] infelizmente para todos nós [...] visando não sabemos que objetivos ocultos, S.Exa persiste no seu propósito de dismantelar a organização de nosso ensino superior, abrindo-lhe as portas a apaniguados seus, sem nenhuma consideração pelas normas até aqui obedecidas pelos governos dignos desse nome, e transformando as cátedras universitárias em prêmio para a ambição descompassada de vulgares de cultura. Ontem, eram as cadeiras do primeiro ano da desditosa Faculdade de Ciências Econômicas que S. Exa preenchia com elementos por nenhum título em condições de figurar no quadro docente de uma Universidade. Hoje, S Exa vai muito além, nomeado para lecionar cumulativamente Sociologia, História e Geografia, um indivíduo portador de um simples diploma de escola complementar, que lhe daria, se acaso não tivéssemos descido tão baixo, no máximo o direito a uma cadeira de escolas elementares, e autor de umas obrazinhas, que fogem a qualquer tentativa de classificação de caráter rigorosamente científico [...] (GIESBRECHT, s/d p.151).

Estavam criados dois problemas: um pelo interventor, que passava por cima de uma legislação e do próprio Conselho Universitário; outro, pelo fato de que, sem diploma universitário, Mennucci não poderia ser catedrático da maior universidade paulista.

Também houve quem defendesse Mennucci, mas a crise na Universidade prolongou-se até setembro por causa das nomeações. Resolveu-se o problema, com a promessa de revê-las e de respeitar a autonomia universitária pela interventoria. Descobriu-se que o interventor não havia nomeado “quem ele queria”, mas pessoas que foram indicadas pelo reitor Jorge Americano e seu vice, Benedito Montenegro.

Com a situação, Mennucci demitiu-se e retornou à Imprensa Oficial, ele que não tinha diploma universitário, porque seu pai não tinha dinheiro para enviá-lo à Escola Politécnica em São Paulo e que, depois com a fama de educador e jornalista, nunca precisara desse diploma...até aquele momento (GIESBRECHT, s/d, p. 153).

Giesbrecht (s/d, p. 153-154) ressalta o artigo publicado em *A Gazeta de São Paulo* em fins de setembro, escrito por Maurício de Medeiros, livre docente da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, com a crise praticamente resolvida:

É muito difícil, senão impossível, formar uma opinião segura [...] Tais como as coisas se apresentam através da leitura dos jornais, tudo se teria reduzido ao fato de ter o interventor preenchido cadeiras da Faculdade de Ciências Econômicas por livre escolha [...] A nova Constituição estabeleceu esta formalidade como imprescindível: Concurso de títulos e provas. Foi um erro. É um peso de um preconceito incompreensível. De fato, nunca pude compreender essa superstição do concurso para o magistério [...] Quando se cria uma carreira, será indispensável que cada passo dessa carreira, seja o candidato submetido a novas provas de habilitação? Na prática o melhor juiz do professor é o aluno. Professor, cujos cursos são seguidos com interesse, é o professor que sabe ensinar. Por isso é que a base de toda essa carreira do magistério é a livre docência, na qual quem quer dedicar-se ao ensino tenha um campo de ação livre no qual pode tornar conhecidos seus dotes de professor.[...] Nunca vi, em minha longa vida de magistério e de interesse pelas questões do ensino ser nomeado para o professorado um ignorante [...] Sem dúvida, pode-se dizer que o concurso permite a valores desconhecidos aparecerem e mostrarem seu merecimento. Mas, eu me pergunto, sinceramente, se nas coisas, que constituem matéria de ensino superior em qualquer de seus aspectos, pode haver valores desconhecidos. O valor se mostra pelo trabalho continuado e este é sempre conhecido. O valor que aparece de súbito em provas de concurso para o magistério é muito duvidoso. [...] A mocidade deveria refletir sobre estes aspectos em questão. Concurso não é solução infalível para bons professores. O caminho de chegar até lá é o trabalho continuado, a pesquisa, é a publicação. Esse caminho está aberto a todos, sem reserva. A consagração final virá, como resultado desse esforço [...] Sabe-se hoje que os nomes sobre os quais recaiu a escolha do interventor de S. Paulo para as nomeações incriminadas foram indicados por quem poderia fazê-lo. Gozam certamente deste bom conceito, que é o fruto do trabalho porfiado. O resto é preconceito, sem fundamento algum (GIESBRECHT, s/d p.154).

Sud Mennucci publicou mais um livro, em 1947, *Discursos e Conferências Ruralistas*, no qual reúne várias conferências realizadas sobre o tema ao longo da vida, como maneira de manter acesa a sua luta pelo ruralismo.

No dia 22 de julho de 1948, Mennucci veio a falecer por motivo de uma pressão alta maligna, como diagnosticado por seus médicos. Foi enterrado em um túmulo construído pelo CPP, no qual há um rosto de Mennucci em pedra, e uma frase: “*Para alumiar, eu me assumo*” (GIESBRECHT, s/d, p.158).

Teria ele dito a seu filho Aécio que havia lido o *livro maldito*¹⁰, um livro que, segundo lhe disseram, não deveria ser lido, pois todos que o fizeram morreram. Este episódio mostra o contraste entre o Mennucci intelectual e o místico, que acreditava no sobrenatural, apesar de ter dito que não era um crente (GIESBRECHT, s/d, p. 158).

Ao final da Primeira Guerra Mundial, o Brasil estava em pleno desenvolvimento econômico e social, em consequência do surto industrial e de uma crescente urbanização que atingia as capitais mais importantes.

Os acontecimentos que ocorreram durante e depois desse grande conflito mundial – e que abalaram a Europa – não poderiam deixar de repercutir no Brasil. Com o desenvolvimento industrial, as duas classes que se desenvolviam foram levadas ao confronto: a burguesia industrial e o operariado (WEREBE, 1994, p. 46-47).

No campo da educação, a ideologia liberal e a revolução russa de 1917 serviriam também, como pretexto para incentivar a luta dos conservadores e progressistas.

Muitos jovens educadores brasileiros denominados “profissionais da educação” foram caluniados, considerados partidários das idéias comunistas, por parte dos educadores tradicionalistas, sobretudo os católicos. Esses profissionais se tornaram célebres e constituíram, por longos anos, a geração pioneira à frente das idéias democráticas e modernas sobre o ensino, principalmente porque alguns acreditavam no poder reformador da sociedade pela educação (WEREBE 1994, p. 47).

Estes educadores realizaram reformas educacionais importantes em alguns estados: Sampaio Dória, em São Paulo (1920), Lourenço Filho, no Ceará (1923), Anísio Teixeira, na Bahia (1925), Carneiro Leão, em Pernambuco (1926), Francisco Campos e Mário Casassata, em Minas Gerais (1927), Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928). Todas

¹⁰ Não há registro do nome do tal livro.

estas reformas procuravam combater o caráter tradicional do ensino, denunciando suas deficiências qualitativas e quantitativas e propugnando pela sua modernização (WEREBE, 1994, p. 48).

Foi nesse período que Sud Mennucci iniciou sua luta em favor da educação, luta essa, que ele travaria até o final de sua vida profissional, visto que esteve em contato com vários destes educadores, compartilhando idéias na busca de uma melhoria na educação nacional, principalmente no que diz respeito à educação do homem do meio rural.

Pela leitura das obras educacionais do professor Mennucci, verifica-se a crença na educação como único meio capaz de modificar um país, no caso o Brasil e os problemas apresentados na época.

A vida e a obra de Sud Mennucci fazem parte de um momento histórico importante no Brasil, que perpassa todo o período das reformas educacionais introduzidas a partir de 1930.

Muitas discussões e propostas que apareceram, naquele período, fazem-se presentes ainda em nossos dias. Dadas as dificuldades por que passa a educação nacional, muitos grupos e pensadores trazem propostas que acreditam serem “novas”, mas muitas destas mudanças, tidas como “novidades”, sobretudo aquelas que tratam da educação para o meio rural, podem ser encontradas nas obras do professor Mennucci e nos estudos históricos da educação brasileira da primeira metade do século XX, como é o caso da sua preocupação com o ensino rural e profissionalizante, atualmente tão discutido pelos movimentos sociais do campo, como o MST (Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra).

Nagle (2001, p. 234) faz um levantamento histórico sobre o ensino agrônômico no Brasil e analisa que a ruralização do ensino brasileiro significou, na década de 1920, uma colaboração da escola, na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do *Brasil, país essencialmente agrícola*, o que importava também na defesa da fixação do homem no campo. Sendo assim, o ensino no meio rural foi se “arrastando” por falta de estímulo oficial, mas proclamado por vários educadores da época, entre eles Alberto Torres, Carneiro Leão e Sud Mennucci, como a possibilidade de redenção do homem brasileiro.

A modificação básica por que passava o Brasil entre os anos de 1918 e 1930, em decorrência das modificações na estrutura econômica, foi representada pelo impulso sofrido

pelo parque industrial que, apesar de débil, passou a ter papel indispensável no conjunto da economia brasileira (RIBEIRO, 2000, p. 96).

A defesa de uma política nacionalista, desenvolvida a partir do meio rural, se contrapunha a esta tendência para a industrialização. Carneiro Leão (s/d), um educador da época, que também defendia as idéias do ruralismo pedagógico, afirmava que os males de uma política inspirada em idéias estrangeiras, sobretudo da França, seriam maiores para o campo e para as pequenas cidades, do que aos grandes centros urbanos, dadas as semelhanças entre eles.

Para este autor, como a política industrial que estava se implantando no país era alienígena, ela tiraria do Brasil qualquer possibilidade de tornar-se autônomo. Assim, nossa educação não poderia se tornar autônoma também.

Neste contexto, Mennucci (1930b) chama a atenção para a necessidade brasileira de organizar um sistema educativo próprio, pois, para ele, a nacionalização do país dar-se-ia primeiro pelo ensino, principalmente o público. O autor ressalta ser imprescindível à sociedade brasileira que se organizasse a fim de proporcionar à população rural meios concretos para que pudesse se fixar no campo, pois estava ocorrendo um êxodo muito grande para as cidades, que não estavam preparadas para tanto, além do que, estaria havendo uma defasagem no trabalho rural, prejudicando a economia brasileira.

2. A CRISE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Em *A crise Brasileira de Educação*, livro contendo uma série de conferências realizadas por Sud Mennucci de 26 a 28 de junho de 1930, no Jardim de Infância, anexo à Escola Normal de São Paulo, inaugurando o Centro de Cultura do Centro do Professorado Paulista, expressa de forma sintética seu pensamento em relação à educação brasileira.

Nesta obra, Mennucci (1930b, 9-12) faz um estudo sobre a crise na educação brasileira, relacionando-a com uma crise mundial, que se originou com a utilização intensiva, pela indústria, das inúmeras descobertas científicas da época, além de sofrer influência das mudanças que estavam ocorrendo na organização da sociedade: a reorganização do trabalho, a inserção da mulher nesse mercado com aspirações à igualdade de direitos no mundo civil e a reivindicação da classe trabalhadora aos “confortos” proporcionados ao homem pela tecnologia da época

A industrialização das descobertas científicas criou o conceito de que todos devem gozar das conquistas do saber e do engenho humano. Todos os homens têm direito ao conforto que a sciencia, nas suas applicações praticas, proporciona. Toda gente deve poder permittir-se o luxo de usar meias de seda e roupas de casemira, ir ao cinema, utilizar-se do telephone, servir-se do aeroplano. E, si nós fossemos os Estados Unidos, também poderíamos possuir um automóvel para cada quatro pessoas.

Duas conseqüências immediatas se desdobraram deste conceito: o augmento das necessidades dos homens, decorrentes naturaes do accrescimo de conforto, e, portanto, racionalmente, o augmento do custo da vida; e a obrigatoriedade da producção em larga escala para attender á procura das vantagens que as descobertas permittiam (MENNUCCI, 1930b p. 11-12).

Mennucci (1930b, p.12) enfoca, que a mudança do regime de trabalho do campo para o trabalho nas indústrias, que estavam surgindo no Brasil, também colocava a questão educativa em crise, relacionando-a à mudança que estava ocorrendo na sociedade brasileira que passava por uma transição do rural para o urbano. Para ele a escola estava contribuindo

muito pouco para o pleno gozo da vida em comum, isto é, a escola não estava preparando a criança para estas mudanças na sociedade.

Estas transformações, conforme quer mostrar Mennucci (1930b, p. 14-15), haviam quebrado a harmonia social entre a escola e a sociedade e, de acordo com as idéias do autor, esta harmonia tinha que ser restaurada a fim de promover o progresso na sociedade brasileira. A escola teria que se transformar para atender às exigências criadas no contexto social de urbanização/industrialização.

A escola antiga, para Mennucci (1930b, p.18), tinha como lema principal a socialização da criança, integrá-la ao meio em que devia trabalhar, com apoio da família e da oficina. A obra oficial da escola em vigor contava com o apoio da família e do período oficial do aprendizado profissional de seus alunos. O autor ressalta que todo o currículo escolar, tendia para esse remate, e o tempo gasto pelo aluno, munido de certificado de ensino primário, no seu noviciado nas fábricas ou nas oficinas, podia ser incluído como estágio escolar.

Foi este estado de organização social que as descobertas científicas destruíram. Mennucci (1930b, p. 21-22) salienta que a Primeira Guerra (1914-17) mostrara que a escola não socializava mais a criança para o mundo que se reerguia, portanto não cumpria mais sua função. Não mais respondia às necessidades das multidões, que careciam de educação rápida, segura e que integralizasse a criança em seu meio.

A escola esquecera o contato com a realidade. De acordo com Mennucci (1930b, p. 23), ela ignorava que dois óbices lhe invalidavam os princípios em que se baseava: o trabalho, que perdera seu valor educativo intrínseco quando parcelado até onde o permitiam as experiências de laboratório, em que se notabilizara Taylor, passando a ser apenas motor-repetitivo, reduzido a seu papel de “ganha-pão”; e o esfacelamento e a desagregação da família, com a incorporação da mulher às fileiras dos trabalhadores.

Mennucci (1930b, p. 26) crê ser necessário encontrar um caminho que levasse ao restabelecimento do equilíbrio perdido; para ele a primeira manifestação da busca deste caminho residia na preocupação pela maior liberdade do aluno. O autor chama a atenção para a idéia do alargamento do quadro disciplinar do aluno, abolindo da escola os castigos físicos, toda e qualquer coação e constrangimento.

De acordo com seus argumentos, a criança, que fora deixada sem guia, entregue a si mesma e à sua própria argúcia, em virtude do esfacelamento familiar que se deu com o

afastamento da mulher dos afazeres domésticos para integrar a população trabalhadora, necessitava de uma *qualidade nova* para resolver os problemas que lhe propunham diariamente, precisava da iniciativa, qualidade dispensável quando as mulheres ficavam em casa.

No entender de Mennucci, a *virtude* da obediência estava em declínio, pois o desenvolvimento da iniciativa teria que ter uma atmosfera propícia, o que não havia nas escolas do antigo sistema, que exigia a submissão do infante, “*assiduamente vigiado nos seus gestos e continuamente adextrado no uso do cérebro alheio para pensar e resolver*” (MENNUCCI, 1930b, p. 26), assim, de acordo com o autor, este sistema tinha que cair.

Com estas reflexões, Mennucci concorda com princípios levantados por Lourenço Filho, no seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de 1929. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades de infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muitos numerosos, relativos a funções da escola em face de novas exigências, em virtude de mudanças da vida social (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 17).

Entretanto, salienta Mennucci, que a liberdade era apenas um dos aspectos de um problema muito mais complexo, a liberdade não podia aspirar ao papel de sucedânea da família e de substituta do treino educativo do trabalho. [...] “*E os homens precisavam e andavam justamente atrás de elementos capazes de se tornarem esses substitutos que a obra de criação e preparação dos filhos exigia*” (MENNUCCI, 1930b, p. 29).

Foi então necessário, imaginar um aparelhamento completo e orgânico capaz de socializar a criança, nascendo daí o tipo das escolas novas que iniciava as crianças no jardim de infância, acompanhando-as até sua formação profissional.

Estas escolas, de acordo com Mennucci (1930b, p. 30), aproveitavam-se da atividade normal da criança, apanhada tanto quanto possível nas mesmas condições de sua casa, para “encaminhá-la” à sua própria direção, fazendo do treino sensorial o expediente máximo de sua pedagogia e se organizava com a preocupação de estudo psicológico e fisiológico do infante, de suas aptidões e preferências, de seus interesses imediatos e da duração destes interesses.

Lourenço Filho (1967, p.17-18), em seu estudo sobre a Escola Nova, destaca que ela surgiu com o intuito de rever o trabalho escolar, suas condições e resultados, mediante

novos pressupostos e métodos de investigação, em decorrência das mudanças sociais que estavam em andamento.

Para Lourenço Filho (1967, p.18), em cada época, a consciência social dos problemas educacionais revela-se na escola, por sua organização, formas de trabalho e transformações que a ajustem às novas situações e novos sentidos como desejáveis. Era necessário pensar em novos sistemas didáticos após a primeira Guerra. É que novas circunstâncias determinavam importantes modificações nos quadros da vida econômica e política, e na estrutura geral da vida coletiva. Os primeiros renovadores percebiam a necessidade de coordenar o trabalho da escola com o de todas as demais instituições. O que os novos estudos estavam produzindo era a reafirmação documentada desse ponto de vista, para os fins de integração das funções da escola, admitindo-se que seria preciso rever-lhe a organização tradicional, decorrente de outras condições de vida do homem.

Mennucci concordava com as exposições de Lourenço Filho, quando este afirma que as primeiras escolas haviam sido criadas em sociedades de singela composição, em que a ação da família, da igreja e da comunidade próxima era bastante à formação educadora. De fato, eram essas instituições e não a escola, que produziam os tipos necessários à manutenção da estrutura social. As atividades profissionais, a que a maior parte da população se destinava, não exigiam aprendizagem *escolar*. A iniciação, ou mesmo formação completa para o trabalho era dada pelos pais e parentes. Ademais, como se tinha por justo e natural que o destino profissional fosse predeterminado pela situação social e econômica das famílias, tendia-se à perpetuação da estrutura social existente.

Tudo isso, porém, a partir de meados do século XIX, começou a ser modificado, lentamente a princípio e, depois, de modo rápido, em numerosos países, sobretudo naqueles que mais inovassem nos modos de produção da indústria. A formação escolar tornou-se necessária não só a pequenos grupos, mas à maior parte de crianças e jovens. Não obstante, os programas, a organização e os procedimentos didáticos permaneciam os mesmos, pelo que uma inadequação geral começou a ser observada. Os objetivos do trabalho escolar, e não apenas suas técnicas, teriam que ser mudados (LOURENÇO FILHO, 1967, p.19).

Sud Mennucci concordava com a transformação da escola para atender as modificações sociais e econômicas das sociedades, mas discordava de Lourenço Filho que estas modificações seriam na direção da implantação da Escola Nova no Brasil. Segundo ele, o

país não comportaria um sistema escolar apropriado aos países industrializados, mas necessitaria de uma educação mais condizente com a sua realidade, como verificaremos mais adiante.

Em outubro de 1929, Mennucci comentou os resultados da escola paulista na III Conferência Nacional de Educação, em São Paulo, fazendo ressaltar suas qualidades.

De acordo com o autor, São Paulo adotava o “método dinâmico”, pois não se tratava da escola ativa, que para ele era cópia de metodologias estrangeiras, nem continuava a ser a escola clássica. O que ele classificava como escola dinâmica era uma escola que conseguira fundir algumas características da escola clássica, tirando sua faceta “*carrancuda*” e “*esfolia alunos*”, e a escola ativa, que se firmava nos países industrializados e que, segundo ele, era fruto da inteligência do professorado paulista.

Mennucci diz que, após a guerra, as escolas adotaram o método da escola ativa, mas que eram caros e luxuosos, sendo afastados pelos governantes. Em São Paulo, na visão de Mennucci, não poderia ser aceito quaisquer tipos destas escolas.

Premidos por contingências econômicas inalienáveis, que ainda em 1920 coagiram a administração a adoptar, a título precário, a escola de dois annos, foi mister recorrer a outro expediente para melhorar a qualidade de nosso ensino. E a intelligencia Paulista criou um typo de ensino colectivo, “dynamico”, sobre a estrutura da escola clássica.

A actual escola paulista só é clássica na apparencia, pela disposição que as aulas apresentam. Na essência, porém, nada tem que ver com aquella escola passiva européa contra a qual se assanham as diatribes de todos os innovadores. A nossa escola faz, de longa data, o interesse ponto capital e básico do systema, respeita na integra o desenvolvimento gradual e harmônico do espírito infantil e toda a sua processuologia, embora não se assemelhe à das escolas novas (que aliás differem, nesse particular, uma das outras).é toda feita de movimento e de animação. A tal ponto que o Dr. Leon Walther, entendido no assumpto, sahiu daqui convencido que o nosso apparelhamento escolar era do typo da escola activa.

Confessemos que foi a introdução do methodo analytico para o ensino de leitura que operou o milagre. E que esse methodo, que sahiu inteirinho das experiências de Decroly e mlle. Degand, revelando a marcha real da aquisição dos conhecimentos nas crianças, deu ao magistério um admirável instrumento de guia, pedra de toque, padrão de referencia, para o qual todos os verdadeiros mestres se voltam quando as duvidas os assaltam.

Com elle criaram os professores paulistas esse typo novo de escola, de character colectivo que apresenta uma boa porção de qualidades: é rendoso, pois que as nossas crianças aprendem com facilidade e sem esforço; é

interessante, porque os nossos filhos demonstram uma alegria ruidosa ao ir para a escola e não gostam de faltar às aulas; é original, porque não consta que o systema tenha sido adotado de igual maneira em outros lugares; e finalmente, é econômico, porque permite que se realize um ensino proveitoso em classes de quarenta e mais alunos, medida que ampara e protege milhares de crianças que, de outra forma, não obteriam matrícula (MENNUCCI, 1930a, p. 8-9).

Verifica-se nesta citação a síntese da pedagogia de Mennucci (1930a, p. 11-12), que se declarava partidário da escola ativa, no que se referia às inovações, aos processos novos, à busca de uma maior liberdade à criança, nos quais a sua singularidade específica e do ambiente onde viviam, assumiriam importância, constituindo-se numa forma de suavizar a aprendizagem, mas, sempre ressaltou a necessidade da criação de uma escola brasileira, além de preferir os tipos de escola que conciliavam o passado com o futuro.

A obra que o professorado paulista realizou, resalta Mennucci (1930a, p. 15), se resume em ter adotado o método analítico-sintético¹¹ e o adaptado às suas escolas, estendendo-o a outras disciplinas, desde que verificou que o método para o ensino de leitura nada mais era do que uma simples modalidade de um método geral: a intuição analítica ou método intuitivo.

Para o autor, a eficácia deste método se expressava na própria existência das escolas paulistas que possuíam classes muito heterogêneas, nas quais se encontravam diversidades de níveis mentais, diferenças raciais e de origem de nacionalidades familiares. Além de advirem de uma secretaria pública que sempre se queixava da falta de verbas.

E com classes assim heterogêneas e heteroclitas, lutando contra todas as desvantagens advindas de um departamento público em que a economia sempre foi a regra para as suas consignações orçamentárias, os professores de São Paulo conseguiram o milagre de tornar as suas lições atraentes e procuradas, queridas e amadas (MENNUCCI, 1930a, p. 24).

Mennucci (1930a, p. 24 - 25) destacava que era imperioso ter no Brasil uma escola nacional que levasse em conta a diversidade do nosso povo formado por descendentes de todas as etnias e que havia forjado uma mentalidade própria e diferente, tendo no cérebro a compreensão dos mais largos horizontes e no coração as maiores aspirações de liberdade.

¹¹ O método analítico-sintético para a aprendizagem da leitura e escrita parte de unidades de escrita portadoras de significados (história, conto, ou frase), acentuando os conceitos ou mensagens. Quando estas unidades são dominadas como um todo pelo aluno, a atenção é orientada para os elementos cada vez menores de escrita (frase, palavra, sílaba e letra). Inicia-se do complexo ao mais simples, do concreto (significado do texto) ao abstrato (letra).

Para o autor, o contacto de todos os povos, de todas as psicologias daria ao intelecto brasileiro uma supremacia incontestável.

“Qual é a escola européia, por mais bem organizada, que tenha que enfrentar problemas iguais a esses e que possa, portanto, nos ajudar com o estímulo de sua colaboração, se elas todas ignoram até que esses problemas existem?” Questionava Mennucci (1930, p. 25), enfatizando a importância e necessidade do Brasil criar sua própria escola, uma escola que daria conta do atendimento a toda peculiaridade e heterogeneidade de seu povo.

Os estudos de Jorge Nagle (2001, p. 309 - 310) sobre a penetração do escolanovismo no Brasil dizem que até 1920, o que se fez no país, foi a simples preparação de terreno. O autor ressalta que não havia condições sociais e pedagógicas que estimulassem o desenvolvimento da nova forma de entender a escolarização, que enfatizava a dimensão cívico – nacionalizadora. Até esta data existia um sólido padrão de pensamento e de realização educacional que se esgotava no ideário cívico- patriótico da educação popular, questão de natureza mais política que pedagógica. O escolanovismo, como já visto, esteve historicamente ligado à ideologia liberal.

Para Nagle (2001, p. 310), a década de 1920, compreende uma segunda fase do histórico do escolanovismo no país, que se constitui na fase da difusão e das realizações, tanto das idéias da Escola Nova, quanto das pregações liberais.

A propagação do ideário escolanovista e a sua institucionalização não poderiam ser estudadas independentemente do processo de reorganização da instrução pública que se operara nos Estados e no Distrito Federal, pois se originaram e se expandiram neste quadro reformista.

Assim, como descreve Nagle (2001, 312), o movimento reformista de 1920 vai-se transformando num movimento remodelador, pois as alterações introduzidas na instrução pública expressavam as críticas aos moldes tradicionais de estruturação das instituições escolares e preparavam o terreno para outras modalidades da estruturação.

Prossegue Nagle (2001, p.313) que, muitas vezes, nas críticas à escola tradicional, não era o elemento novo que, ao ser adotado, provocava alterações importantes no funcionamento das instituições escolares, mas eram os já existentes que adquiriam novo sentido. Como exemplo, Nagle (op.cit., p. 213) cita que as “lições de coisas” transformaram-se no método intuitivo.

Em meio a esta crise educacional mundial, Mennucci verifica que a escola quer suceder à família tradicional, incorporando suas funções, além de organizar-se para suprir uma soma de conhecimentos que outrora as oficinas forneciam.

[...] Para quê esse absorvente empenho do trabalho manual, nas escolas primárias, e para quê a disseminação dos estabelecimentos profissionais, se as oficinas e fábricas pudessem, como antigamente, fornecer um longo período de aprendizado, mais fecundo para o intelecto infantil que quanta dissertação didáctica?

Mas as oficinas e fabricas constituídas hoje sob o ponto de vista da eficiência, não têm tempo a perder nem material a desperdiçar. E esses dois factores são essenciais em toda a aprendizagem (MENNUCCI, 1930b, p. 31).

Outro aspecto destacado pelo autor são as iniciativas de assistência às crianças que também passaram por uma evolução, a tarefa educativa do lar e do trabalho teria de se iniciar nas creches e escolas maternas, para terminar nos liceus de artes e ofícios, de onde as crianças saíam, para dedicarem-se à luta pela existência.

[...] A verdade, porém fica sempre no fundo: o systema educativo, em vigor numa época determinada, é fruto e reflexo da organização do trabalho da sociedade a que serve. Quando este se modifica, a escola, isto é, aquelle aparelhamento a que incumbe o preparo adaptativo da massa maior dos membros da comunidade, não póde fugir á fatalidade de transformar-se (MENNUCCI, 1930b, p. 34-35).

No Brasil, a crise educativa que se instalara, dizia Mennucci, era mais grave e profunda, mais velha que a dos países para os quais nos voltávamos em busca de remédios. Segundo Mennucci (1930b, p.43-44), esta crise decorreria da abolição da escravatura no país, fato ocorrido posteriormente nos países que já possuíam uma preocupação industrial; todo o edificio econômico do passado brasileiro baseara-se no latifúndio, e este se alicerçava no trabalho escravo. Mennucci ressaltava que este fato incidiu sobre a cultura do povo brasileiro em relação ao conceito de trabalho e sua ação educativa:

Tendo organizado a fortuna a golpes de força, a lei áurea punha, sob os olhos attonitos e assombrados, a figura torva da herança que a violência escravagista nos legara: a antipathia pelo trabalho, antipathia que se encanzinava particularmente contra todas as faixas agrícolas. Havíamos creado no espírito das classes cultas, e que constituem, em toda a parte, o cerne das nacionalidades, o horror pelas actividades mais rendosas e nas quais se basêa, invariavelmente, a riqueza do mundo. Desmoralizando e mesmo ridicularizando, no seio das camadas populares, as virtudes supremas

do trabalho, atingiramos em cheio, nos seus centros vitais, o patrimônio da economia brasileira, deshonrando-lhes as fontes de produção (MENNUCCI, 1930b, p. 44).

Para o autor, a crise que atacou os povos preocupados com a indústria foi a que se iniciou com o peso da reorganização do trabalho, o enaltecimento dos valores urbanistas decorrentes da sociedade capitalista, a desestruturação familiar e a perda do valor educativo do esforço individual, mas isso não faz desta crise a mais interessante, há outras, e mais que todas, a nossa (brasileira).

O saldo negativo da civilização brasileira, neste quadro industrial, se devia à herança que a escravidão legara à população brasileira: a antipatia pelo trabalho, principalmente pelo trabalho agrícola e a falta de um conceito mais alto e amplo do trabalho. *“Ignorávamos, por completo, a profunda acção educativa que elle exerce sobre as massas”* (MENNUCCI, 1930b, p. 45).

Mennucci destacava que duas tarefas se apresentavam ao mesmo tempo: reajustar o país às inovações científicas, reorganizando o trabalho e reabilitar o próprio conceito de trabalho, a fim de conquistar a população, para que ela verificasse a importância do trabalho rural como meio de alavancar a economia brasileira.

A imigração estrangeira, segundo os estudos de Mennucci, reabilitou o conceito de trabalho e enobreceu o sentido da labuta, mas não solucionou totalmente o problema, pois essas levas se dirigiram a determinadas regiões do território nacional, criando-se duas zonas distintas no país e complicando ainda mais o problema nacional. Em uma delas ocorria a luta pela reabilitação do trabalho, porém não contava com exemplos dos homens de outras terras e, na outra, a imigração reabilitou o conceito de trabalho, mas em contrapartida se criava uma necessidade nova: a de nacionalizar os imigrantes.

Mennucci (1930b, p 50-52) afirmava que a crise educativa brasileira se dava paralelamente à crise mundial, e isso induziu o Brasil a pedir ajuda aos países europeus, mas eles nada tinham a nos oferecer, pois, embora todos estivessem em busca de uma reorganização do trabalho, que era um problema comum, estavam avassalados pela industrialização, portanto, a reorganização do trabalho deles era na indústria, enquanto a nossa, na agricultura. Mennucci, em suas obras, ressaltava a vocação agrícola brasileira e a necessidade de o Brasil voltar-se ao seu meio rural, para se solidificar como país autônomo e independente.

O autor destaca que o pior de todos os achaques do Brasil, teria sido esta mania da cópia servil e inconsciente das ações estrangeiras, sem consulta aos problemas nacionais, e enquanto o país ansiava por uma legislação rural, a cópia fazia desenvolver um quadro de leis caracteristicamente urbanistas, de proteção às cidades, de incompreensível incremento à expansão das grandes urbes. Toda a organização dos serviços públicos ou de utilidade coletiva era feita e processada à revelia da zona rural.

Na área educacional, Mennucci (op.cit., p 59-60) destacava que o problema da zona rural também se fazia presente, não havendo criações de escolas profissionais agrícolas; os professores que iam para o campo, eram os que menores vencimentos recebiam. A regra era perceberem um terço a menos, advindo desse fato que a zona rural recebia os noviços, mal saídos das escolas normais.

Em 1920, de acordo com dados apresentados por Mennucci (op. cit., p.61-64), apenas um quarto das escolas se situava na zona rural, que continha dois terços da população nacional, portanto o número de analfabetos era muito grande. E este problema era decorrente de adotarmos o figurino errado: a cidade industrial européia ou norte-americana.

Quer dizer que inventamos, nas palavras incisivas e sarcásticas de Vivaldo Coaracy, essa cousa em que o capital é, regra geral, estrangeiro; a machina é estrangeira; os industriaes são estrangeiros; a materia prima, em grande parte, é estrangeira; os technicos são estrangeiros; o operário é estrangeiro. Nacional só é o consumidor (MENNУCCI, 1930b, p.64-65).

Mesmo assim, Mennucci (1930b, p. 69) destacava que, de 1920 a 1930, a obra da educação popular era a maior das que se tinha notícias na história do país, e apesar disso o problema persistia, havendo a necessidade de uma reversão completa no modo de agir para acudir a zona rural esquecida.

A instrução pública, da escola primária às academias, não era senão um sistema de canais de êxodo da mocidade dos campos para as cidades e da produção para o parasitismo.

[...] estamos furtando, por meio do ensino official, aquillo com que de mais solido poderá ella contar pra o seu desenvolvimento.

As classes primarias transformam-se em polvos sugadores da energia rural, por que envenenam a alma dos filhos dos nossos lavradores, creando-lhes no intimo a enganosa e perigosa miragem da cidade. O alphabeto, em vez de ser um auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou um tóxico poderosíssimo e violento. Põe na cabeça da juventude aldeã o desejo louco de aprender para se libertar do fardo agrícola (MENNУCCI, 1930b, p. 72-73).

A crítica maior que Mennucci (1930b, p. 74) fazia da educação brasileira era a priorização dos centros urbanos e seus valores em detrimento do campo; de acordo com o autor, às regiões rurais era levada uma organização escolar que estava profundamente eivada de preconceitos urbanistas, eram escolas de cidade implantadas nos meios rurais, que traziam a animosidade a todo o trabalho agrícola, herança da escravidão.

Mennucci destacava que havia um problema educacional criado pela própria lei, que não levava em conta os problemas da zona rural, e assim, a escola rural caminhava ao fracasso, pois ela não contemplava os anseios da população que a freqüentava, nem as suas necessidades, e o professor recrutado para elas era inexperiente, mal pago e educado com valores citadinos; não havendo nenhum incentivo à fixação do homem no campo, pelo contrário, o resultado desta escola só poderia ser um: a criança educada nela iria sentir-se num inferno vivendo no campo, do qual precisaria sair o mais depressa que pudesse.

Para Mennucci (op. cit., p. 80), esse estado de coisas não poderia continuar, o Brasil não suportaria a sangria das suas forças rurais, era necessário propor um remédio.

A Europa e os Estados Unidos, ainda de acordo com os estudos de Mennucci, já estavam preconizando a escola ativa, mas ela era magnífica nos meios adiantados, industriais, não para o Brasil, que carecia ainda de melhor conhecer seus problemas e necessidades.

As escolas novas, insistia Mennucci, são frutos do organismo industrial, nascidas da preocupação de ministrar os ensinamentos que a família não poderia mais fornecer e os conhecimentos que as fábricas e oficinas seriam incapazes de cultivar com a harmonia exigível na obra educativa. Elas pressupunham a existência de situações específicas: uma indústria em franco florescimento, família em decadência, cidades solidamente organizadas, agricultura em declínio ou pelo menos insuficiente para o sustento da massa da população (MENNUCCI, 1930b, p. 86-87).

Esse resultado era o oposto da estrutura econômica brasileira que, segundo Mennucci (1930b, p. 87), era fundamentalmente agrícola e com um conceito ainda forte de família na constituição social. A indústria brasileira era rudimentar, constituída de pequenas oficinas, com regime patriarcal e artesanal. As cidades, em virtude do regime latifundiário, não passavam de “lobinhos” à sombra das fazendas e instâncias, que, em 1920, podiam ser identificadas apenas em alguns centros urbanos: Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre,

Salvador, Recife e Belém. Destacava Mennucci (1930b, p. 89) que a população urbana constituía-se de apenas um terço da população do país.

Este quadro, reiterava Mennucci (1930b, p. 90), obrigava o Brasil a concluir que a escola ativa só obteria seus objetivos nas cidades que sustentassem um aparelhamento industrial que justificasse a aprendizagem orientada para este fim. E para o restante do país?

A educação, segundo Mennucci, poderia ser comparada às lentes que se usam para corrigir defeitos de visão: corrige os defeitos desde que sejam as indicadas para cada caso.

[...] Eu (Sud) não estou convencido de que as lentes da escola ativa, pelo menos como a apresentada entre nós, sirvam ao caso clínico nacional. Tenho, pois, que procurar a solução em outra parte. E a solução só pode vir, no meu entender, da elaboração de uma escola brasileira (MENNUCCI, 1930b, p. 92-93).

Ressaltava Mennucci (1930b, p.98) que não bastaria que a escola brasileira fosse uma forma de adaptação da população à sua terra, seria necessário que fosse um meio de estabelecer a harmonia no quadro social brasileiro.

Para o autor, a escola no país não era integralmente brasileira, ela não respeitava as diferenças regionais existentes na vastidão do país. Ela deveria atuar sobre a mentalidade do educando, fazendo dele um nativo típico, capaz de ser reconhecido como membro de um povo num momento histórico. A escola brasileira deveria fazer do brasileiro o homem adaptado ao meio em que vivia.

Mennucci insistia que esta escola não poderia nascer do acaso, fruto de um imprevisto e menos ainda se inaugurava da cópia de fórmulas alheias. Ela deveria brotar do conhecimento seguro e completo de toda uma série de fatores econômicos, psicológicos e antropológicos a que a população brasileira estava submetida *“[...] para que se cuide de organizar, ou de modificar dentro do humanamente possível, aquella mentalidade capaz de dar à raça a sensação de sua força creadora e o anseio de uma crescente melhora da vida, em qualquer que seja o seu aspecto”* (MENNUCCI, 1930b, p. 102).

O autor argumentava, que este quadro apresentado por ele, mostrava que o homem brasileiro queria fugir do campo, mas o Brasil ainda não possuía uma organização industrial capaz de formar centros urbanos que acolhessem todos os trabalhadores que viessem da zona rural.

O êxodo do campo prendia-se a vários fatores, sendo que o principal seria a dificuldade de obtenção da posse da terra, vinculada com o trabalho escravo e a idéia da servidão; Mennucci destacava que a propriedade da terra poderia ser um dos fatores para resolver este problema, pois, de acordo com suas idéias, ela destruiria a ojeriza pelo trabalho rural – trabalhar para si mesmo não relembraria a senzala (MENNUCCI, 1930b, p. 107).

Outro fator importante ao autor, seria uma distribuição das terras em pequenos lotes, dando fim ao sistema latifundiário que imperava no país.

Mennucci discutia a questão apresentando uma preocupação em relação à distribuição das terras sem que ocorresse uma violência a seus atuais possuidores, inclusive fazia uma crítica à forma de solução apresentada pela Rússia, que colocava exclusivamente nas mãos do Estado o domínio absoluto das glebas a fim de serem lavradas em comum.

Para ele também não seria possível contar com a solução sentimental ocorrida na Romênia, onde os senhores latifundiários entregaram suas terras espontaneamente aos seus camponeses a fim de evitar uma revolução.

Mennucci (1930b, p. 110) apontava a solução através do exemplo ocorrido na França, que, segundo o autor, foi picada e repartida em pequenos lotes, o modelo mais convincente, porque insufla no agricultor o apego pelo torrão que lhe dá sustento, e, por contragolpe, fixa a estabilidade da vida nacional.

Apesar desta discussão, Mennucci acreditava que a divisão de terras no Brasil deveria acontecer pela boa vontade dos proprietários e sem qualquer tipo de revolução.

O processo para estes acontecimentos, ressaltava Mennucci (1930b, p. 110), seria vagaroso e acabaria acarretando mais um elemento de hostilidade à vida do campo, além dos outros já destacados pelo autor: o da desmoralização do conceito de trabalho, o desconhecimento do valor educativo do esforço individual, a preocupação da cópia da legislação orgânica do país, os erros do processo educativo e a influência contraditória das correntes ideológicas que vigoravam na época.

A resolução do problema, de acordo com Mennucci, seria multiplicar as oportunidades de aquisição da terra, partindo de iniciativas dos governantes, indivíduos, associações e corporações, enfim, uma tarefa que deveria ser encampada por todos de forma “pacífica” e “espontânea”.

Mennucci atribuía à obra educativa e à figura do professor o meio de mostrar ao homem rural que seu lugar era no campo, mas ressaltava que o mestre enviado à escola rural era neófito, inexperiente, imbuído de preconceito urbanista, e assim cometia o seu maior crime: empurrar o agricultor para fora do campo. E não o fazia por perversidade, mas por acreditar que era o correto. Faltava ao mestre primário a consciência da necessidade vital que há em manter o brasileiro no meio rural para produzir e poder exportar. *“Paiz que não exporta, é paiz que não existe”* (MENNUCCI, 1930b, p. 118).

Para Mennucci (1930b, p. 124), o momento histórico do país era para as atividades agrícolas, transformando-as em grandezas nacionais. Era necessário criar uma consciência agrícola contra o sentimento urbano dominante, era indispensável criá-lo pelo preparo do meio físico e pela tarefa educativa das escolas primárias rurais.

Mennucci (1930b, p. 125), nas páginas desta obra, delineia um plano: estimular a posse da terra, oferecendo oportunidades à desagregação do latifúndio e criar um novo tipo de professor rural. Para ele, o meio reclamava urgentemente de educação. Mas o profissional que lhe mandavam para realizá-la não entendia o aluno rural, pois se encontrava desambientado. O ensino ministrado não correspondia à realidade da vida rural.

O professor deveria, para Mennucci, despertar consciências, energias e possibilidades encobertas, mas como poderia fazê-lo, se desconhecia a vida rural e lá ele era o aprendiz?

Mennucci pressupunha que a culpa recaía sobre a orientação da época, a formação do professor era citadina, não se sabia criar o tipo de professor rural, somente o urbano. *“Se o sistema educativo de um povo reflete a sua organização do trabalho, que mestres são estes que não percebem das fainas agrícolas?”* (MENNUCCI, 1930b, p.138-139).

Mennucci (1930b, p. 138), então, lança outra proposta que também irá perpassar sua obra, além de ser um ideal pelo qual lutou em sua vida pública: a criação de uma escola normal para a formação de professores rurais, que deveria ter três diretrizes básicas: formar um profissional entendido de agricultura, de enfermagem e com uma convicção inabalável de que precisaria ali, no campo, ser um incentivador do progresso. O aparelhamento educativo deveria apresentar armas para enfrentar a luta econômica do país, isto é, incentivar sua vocação agrícola; se ele não fizesse isso, de acordo com Mennucci, já seria condenável.

Mennucci (1930b, p. 140) afirmava que o professor poderia mudar a mentalidade do habitante rural. Para o autor, o professor não tinha consciência plena de sua missão nem das necessidades reais da economia do país, assim estava sendo incapaz de deter o êxodo rural.

Considerava Mennucci (1930b, p. 141) que, mesmo com a posse da terra e com o professor identificado ao meio rural, a fonte do êxodo rural não estaria estancada. A carência do conforto seria suficiente para determinar o recrudescimento desse êxodo e fazer ruir o castelo de cartas apresentado pelo autor.

Na prática, defendia Mennucci (1930b, p. 142), que seria necessário fazer com que estas soluções ocorressem simultaneamente: a posse da terra, a melhor formação do professor rural e o conforto ao homem do campo, rompendo seu isolamento com o mundo circundante, integrando-o à pátria.

O empreendimento necessário, para Mennucci (1930b, p. 143), seria levar ao campo o rádio, a luz elétrica, o cinema e o telefone, com dotações orçamentárias do Estado e dos Municípios.

Mennucci (1930b, p. 148) considerava que, em todo este projeto, caberia ao professor desenvolver nos seus educandos o espírito de cooperação, que, para o autor, é um fenômeno social que ocorre em função do meio. Para ele, enquanto o nosso regime fosse o latifúndio, do comando único, a ação humana seria promovida pela obediência e disciplina, um cumprimento de ordem indiscutível, não encontrando um meio de desenvolvimento da solidariedade.

Neste sentido, Mennucci (1930b, p. 148) afirmava que o obreiro não concorreria com suas opiniões, executaria apenas o seu trabalho e não se importaria com o resultado. Mas se a posse da terra, com o fim do latifúndio, multiplicasse seus comandantes, estabelecer-se-ia a confusão de vontades e a necessidade de discipliná-las. Surgiria o debate dos melhores meios e escolhas do mais apto pelo consenso unânime ou pela maioria e criar-se-ia a cooperação. Para o autor, a cooperação implementou melhorias em vários lugares no Brasil, e onde há um homem teimoso, voluntarioso, a obra se faz. E este homem, insistia Mennucci, nos núcleos rurais seria o professor.

O preparo do mestre primário, que deveria conhecer, além do ensino do alfabeto, agricultura e enfermagem, pressupõe o professor de grande cultura?, indagava Mennucci, respondendo ele mesmo:

Não, meus senhores. Eu não quero nem pretendo o professor rural, como nenhum professor primario de alta cultura. Seria inútil, se antes não fosse impossível. Eu quero nelles observadores argutos e não scientistas. Gente que argumenta o cabedal dos factos adquiridos, não os homens superiores que deduzem regras, descobrem relações inéditas, fomulam hypotheses audazes e implantam conceitos que revolucionem a sciencia, e, portanto, a vida.

É preciso que nos vamos habituando a idea de que, nos empreendimentos do vulto da educação, é indispensável separar em qualidade e em preparo, o seu pessoal. Há os dirigentes e há os executores (MENNUCCI, 1930b, p. 172).

A crise brasileira estaria no campo; e poder-se -ia sempre representar uma nacionalidade como um homem erecto sobre um monolito triangular, cujas arestas seriam a saúde, a educação e as comunicações, mas o homem teria sempre que se apoiar na terra. A terra é a produção, afirmava Mennucci (1930b, p. 174-175).

Mennucci, em sua obra educacional, mencionava a questão litorânea, que também necessitava de uma educação adequada à especificidade de seu meio físico, ressaltando a grande extensão litorânea brasileira, que não podia ser desprezada. Mas priorizava a questão dos núcleos rurais, pois, segundo ele, seria onde se localizava o grosso da população nacional.

Como vemos, nesta obra, Mennucci expõe o seu pensamento educacional e sua preocupação com a educação no meio rural e com a formação do professor para este meio. Essas preocupações perpassam toda sua obra educativa.

A análise elaborada por Mennucci da crise educacional brasileira está imbuída das idéias de Émile Durkheim, que acreditava que cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que impõe aos indivíduos o modo como eles devem agir. Todo o passado da humanidade contribui para estabelecer este conjunto de princípios que dirigem a educação de um determinado momento histórico. A educação é para a sociedade, na concepção de Durkheim (1978, p.9-10), o meio pelo qual ela prepara no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência.

Durkheim (1978, p.34) enfatiza a divisão do trabalho intelectual e físico, quando diz que não há como todos os indivíduos de uma sociedade se dedicarem ao mesmo gênero de vida; é necessário que cada qual aja segundo suas aptidões e diferentes funções a preencher. Há necessidade de homens que tenham, como ideal de vida, o exercício e a cultura do pensamento e outros que executem as atividades necessárias à harmonia e coesão da sociedade, ponto convergente às idéias de Mennucci quando afirma que sempre haverá os executores e os dirigentes na organização do pessoal da educação.

Outro ponto de conversão se dá na diferenciação da educação nas diferentes regiões brasileiras Durkheim enfatiza que:

A educação varia de acordo com as classes sociais e com as regiões. A da cidade não é a mesma que a do campo, a do burguês não é a do operário. Dir-se-á que esta organização não é moralmente justificável, e que não se pode enxergar nela senão um defeito remanescente de outras épocas, destinado a desaparecer. A resposta a esta objeção é simples. Claro está que a educação das crianças não devia depender do acaso, que a fez nascer aqui ou acolá, destes pais e não daqueles. Mas, ainda que a consciência moral de nosso tempo tivesse recebido, acerca desse ponto, a satisfação que ela espera, ainda assim a educação não se tornaria mais uniforme e igualitária. E, dado mesmo que a vida de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada pela hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, como consequência, grande diversidade pedagógica. Cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo. Eis por que vemos em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais, diversificada e especializada; e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce. A heterogeneidade que assim se produz não repousa, como aquela em que há pouco tratávamos, sobre injustas desigualdades; todavia não é menor. Para encontrar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário seria preciso remontar até as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existe nenhuma diferenciação. Devemos compreender, porém que tal espécie de sociedade não representa senão um momento imaginário na sociedade da humanidade (DURKHEIM, 1978, p. 39).

Para Durkheim (1978), o homem médio pode ser utilizado em funções diferenciadas; se um homem se especializa sob tal forma ao invés de outra, não é por motivos que lhe sejam internos; ele não é, nesse ponto, levado pelas necessidades de sua natureza. É a sociedade que, para poder manter-se, tem a necessidade de dividir o trabalho, entre seus membros, e de dividi-los de certo e determinado modo. Eis por que já prepara, por suas próprias mãos, por meio da educação, os trabalhadores especiais de que necessita. É, pois, por ela e para ela que a educação se diversifica.

A ênfase na necessidade de compreensão da realidade social e conseqüente mudança do sistema educativo, é outro fator em comum entre Mennucci e Durkheim. Isso fica explícito quando Mennucci (1930b, p.17) discute a crise da escola com as transformações sociais que estavam ocorrendo e faz uma crítica àqueles que se queixavam da escola clássica:

[...] Temos ouvido, nestes últimos tempos, uma série de queixas, de recriminações, [...] contra a escola tradicional [...]. É desassazada a grita e principalmente injusta. Julgamol-a nos seus effeitos do passado com os nossos critérios do presente. E esquecemos, porisso, o meio em que a escola antiga se gerou e cresceu. Se a localizarmos exactamente no tempo e no espaço, veremos que ella agia, então, a contento e satisfazia, á sua moda aquelle luminoso conceito de Durkheim na sua “Educação e Sociologia”: “os systemas educativos são conjuntos de actividades e instituições sociaes, que a educação exprime ou reflecte, instituições essas que, por consequência, não podem ser mudadas á vontade mas só com a estrutura mesma da sociedade” (MENNUCCI, 1930b, p. 17).

Ao tratar da natureza da pedagogia, Durkheim (1978) ressalta que uma época não se assemelha aquela que a precede; cada tempo tem novas características; novas necessidades e novas idéias surgem sem cessar; para poder atender às transformações incessantes que sobrevêm, nas opiniões e nos costumes. Faz-se necessário que a educação mude também, a fim de que cumpra sua função de socializar a criança na sociedade a qual pertence.

Para que haja compreensão do sistema educacional de um determinado tempo, diz Durkheim (1978, p. 70), não basta considerá-lo como ele hoje se apresenta, porque todo e qualquer sistema educativo é produto histórico, que só a história pode explicar. É uma verdadeira instituição social. Nem é mesmo raro que toda a história do país venha a refletir-se nele.

Neste ponto, Mennucci também concorda com as idéias durkheimianas, pois em sua análise chama a atenção para a urgência da criação de uma escola brasileira, que refletisse o espírito nacional, rechaçando as idéias importadas dos países industrializados.

Podemos supor que a aproximação de Mennucci com as idéias de Durkheim, ocorre em virtude da influência do positivismo nos diversos setores da sociedade brasileira.

Desde a abolição da escravatura e a proclamação da República, pôde o Positivismo, como doutrina social, influir na mentalidade dos intelectuais brasileiros.

A razão principal do êxito do Positivismo entre os educadores brasileiros, de acordo com Lins (1964, p. 546), decorreu da doutrina de Comte em fornecer uma filosofia da história a servir como guia da ação, desembocando numa teoria geral da educação. Assim, nenhum instrumento serviria melhor aos intelectuais do Brasil no período da proclamação da República, preocupados em integrar o país na cultura ocidental, do que a “Lei dos três estados”.

Prossegue Lins (1964, p. 547-548), que os intelectuais nacionais, tinham na filosofia positivista, uma explicação à realidade brasileira, ao mesmo tempo em que fornecia um plano de ação.

Como um sistema filosófico, político, social, educativo ou religioso, o positivismo propõe-se a reorganizar a sociedade sem Deus, nem Rei, através da ciência e do predomínio da fraternidade universal.

Muitas instituições nascidas com a República trazem a marca de correntes de pensamento matizadas da teoria positivista. As Constituições Federal e Estaduais, a separação da Igreja com o Estado, a liberdade de imprensa, de cátedra, de reunião, de greve, a condenação de qualquer discriminação racial, a proteção aos silvícolas, entre tantas outras bandeiras, encontram-se respaldadas no positivismo.

Dentro da tradição positivista de definir claramente os objetivos das ciências para melhor situá-las no campo do conhecimento, Durkheim constituiu uma teoria sociológica que marca a consolidação acadêmica da Sociologia. Ao desenvolver sua teoria mediante a adoção de conceitos básicos de coerção, solidariedade, autoridade, representações coletivas, entre outros, está preocupado com a manutenção da ordem social. Nesse sentido sua posição está em harmonia com a tradição liberal do século XIX, na medida em que o indivíduo que busca sua realização pessoal, estará contribuindo para o bem estar social.

Como verificamos, a posição de Durkheim a propósito das relações indivíduo, sociedade e educação, faz com que Mennucci se aproxime das teorias durkheimianas a fim de respaldar suas próprias concepções.

Essa reflexão não se esgota neste trabalho, visto ser necessária uma reconstituição histórica mais precisa do pensamento positivista durkheimiano e sua influência nos intelectuais brasileiros da década de 1920 e 1930.

3. A REFORMA EDUCACIONAL PROPOSTA POR MENNUCCI PARA O ENSINO DE SÃO PAULO

Ao final da Primeira Guerra Mundial, o Brasil encontrava-se em pleno desenvolvimento econômico e social, em consequência do surto industrial e da crescente urbanização que atingia as capitais mais importantes.

Os acontecimentos, que ocorreram antes e após este conflito, repercutiram no Brasil, marcando os anos de 1920 e 1930 por uma grande agitação de idéias, por movimentos políticos diversos, pelo confronto de ideologias que se opunham: liberal, fascistas e democráticas. Estas idéias vão influenciar as reformas e realizações no campo da educação da época (WEREBE, 1994, p. 46).

No campo educacional, Werebe (1994, p.47) aponta que a ideologia marxista e a revolução nela inspirada, serviram como pretexto para incentivar a luta dos conservadores, em especial os católicos, contra qualquer proposta em favor de uma reforma de ensino, de uma educação popular e de uma pedagogia mais moderna.

Como já citado, muitos educadores brasileiros, influenciados pelas idéias da Escola Nova, acreditando no poder reformador da educação, realizaram reformas educacionais importantes em alguns Estados (WEREBE, 1994, p. 48).

Os movimentos de contestação ao governo foram se intensificando, em virtude das insatisfações de vários setores da população, desde os cafeicultores, passando pelos intelectuais e pelas classes médias, até as massas populares urbanas, que continuavam excluídas dos progressos do país. O desenvolvimento industrial e a independência econômica externa apareciam como a solução para vencer o subdesenvolvimento, sendo necessário derrubar o governo que representava os interesses dos setores agrários e comerciais exportadores. O terreno estava assim pronto para a revolução que ocorreu em 1930 (WEREBE, 1994, p. 48 –49).

O período, que se seguiu à Revolução, foi bastante fecundo em debates em torno de idéias sociais, políticas, científicas e educacionais.

De acordo com WEREBE (1994, p. 50), considerando que uma reforma global do ensino, em bases democráticas e com vistas à renovação da educação, era necessária e correspondia aos ideais da revolução de 30, um grupo de conhecidos educadores e intelectuais lançou em 1932 o famoso *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo.

É preciso salientar que o consenso em torno do documento dos Pioneiros da Escola Nova omitia as contradições procedentes das várias correntes teóricas e ideológicas peculiares ao grupo. Basicamente o consenso se dava na defesa de uma escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos. A conformação do grupo dos Pioneiros abrigava em si contradições entre elementos progressistas e conservadores. Ester Buffa (1978) sintetizou esse debate afirmando a existência de duas tendências principais: a) os liberais pragmatistas, para quem a escola pública era uma conquista da sociedade burguesa, cujo papel era de instrumentalizar o desenvolvimento da Nação, através da preparação do indivíduo para a nova sociedade industrial em construção; b) os liberais-idealistas, cuja preocupação era com o caráter universal do homem, atribuindo, portanto à educação a afirmação da individualidade, da originalidade e da autonomia ética do indivíduo, voltando-se para a plena realização da pessoa humana, entendida em termos universais e eternos, portanto a-históricos, sem consideração ao contexto social concreto.

Existia também uma preocupação dos Pioneiros com a ausência de uma política nacional da educação, motor indispensável para alcançar o núcleo básico da proposta do grupo. Isso fez, com que eles chamassem o Estado para assumir suas responsabilidades com a educação pública. O Estado foi apontado, pelo grupo, não só como um instrumento precípua de democratização, mas como o lugar da autonomia da educação.

Cury (1982, p.6), em artigo escrito por ocasião do cinquentenário do Manifesto de 32, afirma que o manifesto expressa a relevância dada ao Estado por parte dos pioneiros, que o concebiam como representante da coletividade, ente superior acima das classes sociais, exercendo sua função ao conciliar os conflitos sociais, ou seja, ocultar o antagonismo existente entre as classes sociais e neutralizar as diferenças.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova destacava a descentralização. O par centralização/descentralização é tema recorrente nos debates sobre educação no Brasil assumindo conotações que refletem as diferentes versões do ideário liberal.

A defesa da descentralização no Manifesto é justificada pela necessidade de expansão da oferta de matrículas de modo que todos tivessem acesso à educação e fosse mantida a unidade nacional, que segundo os Pioneiros “*não implica um centralismo estéril e odioso, nem significa uniformidade, mas multiplicidade*” (MANIFESTO, 1932). A descentralização é defendida em nome da necessidade crescente de adaptação aos interesses e exigências regionais, salvaguardada a unidade das diretrizes gerais.

O que não se pode perder de vista, é que a questão da descentralização, não pode ser analisada de maneira isolada do papel que é atribuído ao Estado pelo grupo, visto que guarda íntima relação. No caso dos Pioneiros, segundo Cury, “*há uma homogeneidade no grupo reformador quanto ao papel centralizador do Estado na direção do plano nacional de educação*”, embora “*não seja sentida no que se refere ao alcance e extensão do papel frente à educação*”. A divergência em torno do alcance e da extensão do papel do Estado frente à educação estabelece diferenças fundamentais entre as tendências do grupo que vão desde àqueles que defendem uma tímida intervenção estatal, como no caso de Lourenço Filho que se posicionava favorável à iniciativa privada, como também uma tendência radicalmente intervencionista que defendia o monopólio pedagógico através do Estado. No Manifesto, predominou a posição conciliatória, segundo a qual era tolerada a existência de escolas particulares desde que submetidas à fiscalização do Estado (CURY, 1982, p. 91).

O ponto comum entre eles é que o Estado deveria garantir o atendimento a todos mediante expansão da oferta de matrículas, convergência, aliás, bastante coerente com os anseios da época, momento de desenvolvimento do capitalismo e crescente processo de industrialização. Vale ressaltar que ambos - a educação e a industrialização – eram vistos, pelos escolanovistas, como instrumentos de democratização da sociedade, confirmando a articulação entre a reforma econômica e a educativa.

A concepção pedagógica decorrente dessa articulação tem função adaptativa às necessidades sociais da nova civilização, ou seja, cumpre adaptar o “novo cidadão” à ordem capitalista e ao ideário liberal. A escola deveria ser a instituição responsável em oportunizar experiências aos indivíduos através de atividades práticas, relacionadas com a vida, superando

a escola tradicional que ensina meras abstrações. No fundamental, a escola deveria centrar sua atenção na formação baseada em situações reais, em que o aluno em busca de sua autonomia enquanto agente ativo do processo educativo, não se submeteria à imposição de conteúdos considerados dispensáveis, visto que “não se aprende por absorção” (...), mas “apenas aquilo que se pratica” (CURY, 1982, p.89).

De qualquer forma, salienta Werebe (1994, p. 51) que os debates em torno do manifesto foram fecundos e positivos. As contribuições da Escola Nova foram importantes e serviriam para o questionamento da escola tradicional e de seus métodos.

Além destes debates em torno do questionamento da escola tradicional, Nagle (2001, p. 259), em seu estudo da Primeira República, salienta que, na década de 1920, houve um intenso esforço para a estruturação dos órgãos da administração escolar. Frente a uma preocupação em difundir ao máximo a escola primária, enfrentou-se o problema do estabelecimento de órgãos diretores, fiscalizadores e estimuladores do funcionamento das instituições escolares.

Não só a estruturação do aspecto administrativo – burocrático que definirá as medidas adotadas no âmbito educacional desse decênio, como o estabelecimento para a administração escolar de uma esfera de atribuições de natureza técnico – pedagógica, em outras palavras, separam-se setores administrativos dos setores técnicos, medidas adotadas para proporcionar maior eficiência ao funcionamento dos sistemas escolares.

Em 1932, no contexto destas idéias que vigoravam no Brasil desde a década de 1920, Mennucci¹², como Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo, propõe uma reforma educacional para o Estado, sofrendo muitas críticas, inclusive de alguns signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, como Lourenço Filho, Sampaio Dória e Fernando de Azevedo.

Vale lembrar que Mennucci assumia a Diretoria Geral do Ensino, após o pedido de demissão de Lourenço Filho, que havia ficado no cargo por mais de um ano, por indicação de João Alberto e saído em decorrência da mudança do interventor do Estado que passaria a ser Manuel Rebelo – admirador das idéias de Mennucci (GIESBRETCH, s/d, p. 61).

O decreto da reforma, em seus pontos principais, propunha o seguinte

¹² Mennucci escreve um livro, em 1932, sobre esta reforma e suas conseqüências, intitulado “O que fiz e pretendia fazer – defesa e fundamentação da reforma do ensino de 1932”, Editora Piratininga S/A.

DECRETO Nº 5.335, -de 7 de janeiro de 1932.

Reorganiza a instrução pública e dá providências.

O CORONEL MANOEL RABELLO, interventor Federal no estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe confere o decreto federal nº 19.398, de 11 de novembro de 1930, art. 11, § 1º,

DECRETA:

Art 1º- Para o efeito da orientação e fiscalização do ensino, o corpo de inspeção da Diretoria Geral do Ensino compreenderá:

- a)** –18 assistentes técnicos, residentes na capital, distribuídos pelas várias especialidades, dentre os quais será escolhido um assistente administrativo;
- b)** – 22 delegados escolares, responsáveis pelos trabalhos das 22 regiões em que se dividirá o estado, sendo duas com sede na capital – a do Norte e a do Sul - e as demais localizadas nas seguintes cidades: Araraquara, Bauru, Botucatu, Campinas, Casa Branca, Guaratinguetá, Itapetininga, Jaboticabal, Lins, Piracicaba, Pirassununga, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Rio Claro, Rio Preto, Santa Cruz do Rio Pardo, Santos, São Carlos, Sorocaba e Taubaté;
- c)** – 24 inspetores escolares para servirem nas duas regiões da Capital;
- d)** -70 inspetores escolares das delegacias do interior.

Art 2º - Só podem ser providos nos cargos de assistentes técnicos, de delegados e de inspetores escolares, normalistas de comprovada capacidade.
[...]

Art 4º - O serviço de Psicologia Aplicada terá dois sub-assistentes, dois adjuntos e dois auxiliares efetivos para as seções de estatística e arquivo, medidas mentais, medidas do trabalho escolar e orientação profissional, sob a direção do assistente técnico de psicologia aplicada.
[...]

Art 5º - Fica criado o Serviço de Antropometria Pedagógica, com um técnico adjunto, dois auxiliares e trinta professores em comissão escolhidos, estes, dentre os que se distinguirem como educadores sanitários.

§ único – Esses professores poderão ser efetivados no cargo de auxiliar à medida que derem provas de capacidade especializada e por proposta do chefe do serviço.
[...]

Art 7º - A partir de 1º de janeiro de 1932, consideram-se dispensadas as substitutas efetivas que regem classes tresdobradas nos grupos escolares da capital e do Interior.

§ 1º - As vagas ocasionadas por essa dispensa, na capital, serão preenchidas por professoras em exercício na capital ou no Interior, cujas classes ou escolas possam ser, diretas ou indiretamente, suprimidas, sem prejuízo para o ensino.

[...]

Art 8º - Os estabelecimentos de ensino primário do estado que possuam oito ou mais classes serão classificados como grupos escolares de primeira ordem, passando a denominar-se grupos escolares de segunda ordem os que possuam de quatro a sete classes.

[...]

Art 11º - Os estabelecimentos com três classes agrupadas continuam a denominar-se “escolas reunidas”, cabendo a direção, cumulativamente, a um dos professores em exercício.

[...]

Art 13º - O número de alunos de cada classe de grupo escolar e de escolas reunidas é fixado num mínimo de 36, não podendo estabelecimento algum ter mais de duas classes com matrícula inferior àquela e nenhuma inferior a 30.

§ único – a matrícula e frequência mínimas legais das escolas isoladas urbanas são fixadas, respectivamente, em 32 e 36 alunos, e em 28, e 32 as das escolas rurais.

Art 14º - A Diretoria Geral do Ensino fica autorizada a modificar o regime de férias em vigor, afim de que haja três trimestres letivos durante o ano e atendendo á maior conveniência das diversas zonas de produção do estado.

Art 15º - Para a matrícula de alunos nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais ou particulares, tanto do curso primário como do pré-primário, profissional e secundário, é obrigatório requerimento, isento do reconhecimento de firma, dos pais ou tutores dos candidatos.

§ único – Haverá tantos requerimentos quanto forem os candidatos.

Art 16º - A renda proveniente do art. anterior será aplicada na maior difusão do ensino rural e profissional.

[...]

Art 18 º - A Secretaria da Diretoria geral do Ensino passa a ter o seguinte pessoal:

1 Secretário-geral;

1 tesoureiro;
1 bibliotecario;
3 chefes de secção;
6 1º s escriturários
12 2ºs escriturários
15 3º escriturários;
1 cartografo (contratado);
1 porteiro;
3 continuos;
4 serventes;
4 motoristas.

[...]

Art 20º - Fica creada a caderneta do professor que será entregue juntamente com o diploma de formatura.

§ único – essas cadernetas conterão, além do respectivo diploma, impresso nas suas páginas iniciais, todas as informações sobre a vida do professor de modo que se possa sempre aquilatar, com rapidez, de sua idoneidade e eficiência.

[...]

Art. 22º - De dois em dois anos a Diretoria Geral do Ensino fará publicar o “Almanaque do Magistério Publico Paulista” com os dados abreviados acerca da carreira de todos os professores.

[...]

Palácio do Governo do estado de São Paulo, aos 7 de janeiro de 1932.

CORONEL MANEL REBELLO
Salles Gomes Junior (MENNUCCI, 1932c, p.12-18).

Mennucci foi criticado pelo aparelhamento de inspeção pública, seus críticos diziam que seria muito dispendioso ao Estado que se queixava de estar em dificuldades financeiras; o autor ressaltava que, para o magistério, sempre houve o problema da falta de orçamento.

Para o problema das funções burocráticas do magistério, Mennucci optou por ampliar as regiões, tornando-as de fácil visita e direção, diminuindo o trabalho e as responsabilidades de cada um dos funcionários; além de que, na visão de Mennucci, com estes cargos, ampliaria o número de representantes do magistério, oferecendo-lhes mais cargos a fim de irem mais longe em sua carreira.

Esta atitude demonstra que, para o autor, a valorização da carreira do professor não se encontrava na sala de aula, mas nos cargos burocráticos da carreira do quadro do magistério.

O autor defendia a ampliação do curso primário, tanto em anos de escolaridade, pois dizia que quatro não eram eficazes para uma boa educação, quanto na abertura de novas classes e escolas, afirmando que a carência de vagas para a população escolar de São Paulo era muito grande; além de ressaltar que era indispensável dar ao curso primário orientação marcadamente vocacional e pré -profissionalizante, como maneira única de fixar as aquisições escolares, tornando-as eficientes (MENNУCCI, 1932c, p. 25).

Utilizava-se também do argumento de que os professores recém formados das Escolas Normais precisariam de orientação técnica segura e continuada para exercerem bem a sua tarefa, e essa assistência técnica seria oferecida pelos delegados e inspetores do Ensino; por isso ter que aumentar seu número no novo quadro administrativo; além de que o tamanho da rede escolar de São Paulo necessitaria de um quadro de inspeção que lhe desse conta, melhorando o seu funcionamento e eficácia.

Com esta medida, Mennucci demonstra coerência com seu pensamento, quanto a deficiência dos Cursos Normais em não prepararem bem o professorado no exercício de suas funções. Havia também a garantia da qualidade do ensino, que, na visão deste autor, ocorreria com um quadro de inspeção maior e mais eficiente.

O Serviço de Psicologia aplicada, outro ponto do decreto, não foi criado por Mennucci, porém enquanto Diretor Geral, efetivou os funcionários que trabalhavam neste gabinete, acrescentando mais vinte (20) auxiliares em comissão, pois acreditava que este gabinete deveria definir um critério objetivo e uniforme para a apuração dos resultados do ano escolar, acabando com os exames finais, que, de acordo com o pensamento de Mennucci, não apuravam coisa alguma sobre os conhecimentos dos alunos, pois eram elaborados por critérios subjetivos dos examinadores.

Percebe-se uma preocupação com os resultados do sistema educacional e a busca de critérios objetivos para verificação do rendimento escolar, preocupação essa, que o sistema público de ensino demonstra até os dias de hoje.

Em relação à antropometria pedagógica, Mennucci se orgulhava dizendo de seu avanço no que diz respeito ao desenvolvimento da criança em seu *habitat*, e em sua importância na elaboração de um sistema nacional de educação que levasse isso em conta.

Querer seguir normas e regras e modos de ação, dentro de um plano de organização educativa, sem saber como se porta e como reage o animalzinho que vai sofrer o efeito de nossas praticas e experiencias, equivale, sem dúvida, a malbaratar completamente o tempo e a fadar todo o trabalho ao malogro e ao fracasso (MENNUCCI, 1932c, p.33).

Um item que não levantou protestos do decreto foi com a delegacia do Ensino Privado, que em São Paulo, apesar do reconhecimento e regulamentação, nunca foi tida, pelos administradores, como instituição a ser fiscalizada. Na visão de Mennucci, o problema se caracterizava nas escolas estrangeiras, sempre com as classes cheias, que desnacionalizavam a criança e o jovem brasileiros; e seus administradores riam-se dos dispositivos legais brasileiros que não lhes causavam dano algum (MENUUCCI, 1932c, p. 37).

De acordo com Mennucci (1932c, p. 41), foi um trabalho exaustivo exigir que todos os diretores e professores das escolas particulares soubessem falar corretamente o português; que nenhuma criança brasileira fosse alfabetizada em língua estranha; que nenhum professor deixasse de ser brasileiro; e que o material didático, bem como a escrituração do estabelecimento e o nome da casa fossem redigidos em português.

Mennucci se preocupava muito com a fiscalização das escolas particulares, pois acreditava que a nacionalização do território brasileiro se daria principalmente pelo ensino, e o ensino ministrado nas escolas particulares não estava contribuindo para este fim, daí a importância de uma fiscalização mais rígida e eficiente, que enquadrasse estas escolas à realidade brasileira.

Verifica-se que Mennucci acreditava num Estado forte e centralizador, que fiscalizasse todo o sistema educacional vigente, assegurando um ensino oficial que promovesse a coesão social nacional.

Foi muito questionada e discutida a remoção dos professores do interior para a Capital, prevista no artigo 7º. A maior reclamação foi a ausência de concurso público para este

fim. A justificativa de Mennucci (1932c, p. 44) foi que se faziam concursos públicos para a Capital, nem sempre respeitados, que não passavam de pilhéria, servindo apenas para evitar a avalanche de pedidos de remoção para a Capital. Para o autor, criou-se um grande problema em São Paulo em virtude desses supostos concursos. Estabelecera-se uma muralha em volta das escolas da Capital, dificultando a entrada de professores, além disso, a localização de novas classes para o município dependia das informações dos inspetores locais; e como a estes não convinha a criação de maior número de escolas, principalmente nos núcleos mal servidos de meios de transporte, o célebre discurso de novas vagas ficou reduzido ao preenchimento de meia dúzia de cadeiras que vagavam no correr do ano.

Isso durou por cerca de dez anos, efetivando-se na Capital uma carência de vagas nas escolas públicas, com uma superlotação nas classes (MENNUCCI, 1932c, p. 46).

Em fevereiro de 1928, Mennucci, então redator de *O Estado de São Paulo*, fez um inquérito por ocasião da reabertura das aulas, denunciando a existência de 6000 pedidos de matrícula nos quarenta e tantos grupos escolares, pedidos que não podiam ser atendidos por falta de pessoal, ressaltava o autor que estes pedidos “*eram dos mais teimosos e cabeçudos*” (MENNUCCI, 1932c, p. 47).

Prossegue o autor, justificando seu decreto, que, em 1931, os dirigentes educacionais entregaram as classes do terceiro período a substitutos efetivos, que receberiam uma gratificação por seus serviços. As professoras efetivas nas escolas rurais do Interior abandonaram as suas cadeiras seguras e certas, por um lugar de professoras no terceiro período num grupo da Capital.

Mennucci (1932c, p. 47) acrescentava que haviam dado ao caso duas soluções disparatadas, só para evitar a entrega dessas classes a professoras efetivas, professoras que só poderiam ser tiradas do quadro do interior. Foi o que o decreto fez.

Com a reorganização das classes proposta pelo decreto 5335/1932, Mennucci criou dez novos grupos escolares na Capital do Estado e, de acordo com o mesmo autor, outros dez seriam criados se tivesse permanecido por mais um mês no cargo.

Em resumo: trouxe para a Capital mais de setecentos professores e, apesar do alarde que isso suscitou, as necessidades de São Paulo são tantas e tão prementes ainda que eu me comprometo a colocar aqui mais quinhentos professores e a dar-lhes a todos classes de 40 alunos (MENNUCCI, 1932c, p. 49).

Outro ponto esclarecido pelo autor é o do esvaziamento das escolas do interior em benefício da Capital.

Havia no Estado uma carência de escolas públicas e, com a reorganização, muitos professores foram removidos do interior para a Capital ou para distritos próximos e, mesmo assim, a carência de vagas persistia.

Nas zonas mais interioranas da Capital, consideradas “sertões”, a situação não era melhor, o que gerou a crítica às remoções.

Mennucci (1932c, p. 51-52), quando questionado sobre a ação de não enviar a essas regiões os professores que estavam adidos, respondeu que seria inútil remover esses professores para tais regiões, porque eles logo iniciariam uma luta para conseguirem novas remoções para a Capital ou em seus arredores. O autor afirmava que a solução para o problema seria nomear professores “filhos da terra”, que se formavam nas Normais locais, ou próximas, que já estivessem com a vida organizada na região.

Outro argumento do autor era, que a falta de vagas nas escolas públicas, era tão grande, que nenhuma razão justa haveria em discutir a preferência de onde ter professores; se havia “sobra” de professores numa região e “falta” em outras, entre as quais a Capital, a urgência seria em oferecer aos habitantes desta localidade um maior número de vagas, pois na Capital a vida seria mais apertada e a criança necessitaria de estar preparada para o trabalho.

Quanto ao fato de Mennucci pregar a ruralização do ensino e na prática o estar urbanizando, pois, com o decreto, abria mais vagas na Capital e seus arredores, ele respondia com suas considerações sobre o ensino rural. Mennucci (1932c, p. 53) considerava os professores inábeis para a tarefa de lecionarem no campo, pois eram nascidos, criados, educados e formados nas cidades. E que a atuação deles no campo era nefasta; para o autor era preferível o analfabetismo no campo a sua destruição pela cultura dos professores das cidades.

A tabela de vencimentos foi a pedra angular da reforma de Mennucci, redigida de acordo com as discussões no Centro do Professorado Paulista: garantiria um aumento progressivo e automático dos vencimentos, de acordo com o tempo de serviço de cada funcionário, independentemente do lugar em que lecionava, isto é, sem indagar se o professor lecionava em escola rural, urbana ou grupo escolar. O autor acreditava, que o alarde em torno de sua reforma, não ocorreria se ele não houvesse adotado um novo plano de remuneração, que para ele era fundamental.

O autor foi fazendo as remoções e transferências, convertendo Escolas Reunidas em Grupos Escolares, criando novos estabelecimentos, e só depois, quando acreditou que havia reorganizado o ensino de tal forma que não haveria como voltar o processo, apelou para a tabela, revelando ao governo que ou ele a punha imediatamente em vigor, ou sofreria uma sobrecarga grande em seu tesouro.

A tabela tinha, de acordo com Mennucci (1932c, p. 63), uma finalidade social: tentava equiparar o salário, dentro de um mesmo período de vida dos funcionários; fixá-los ao seu meio e à sua escola, evitando a peregrinação dos mestres-escolas pelo território estadual, atrás de hipotéticas vantagens pecuniárias; desatrelar o salário à proteção política e diminuir ou até acabar com as licenças, pois a majoração dos vencimentos só se daria mediante a decorrência de cinco anos de efetivo exercício e nestes não se computavam as licenças, a não ser as de caráter especial; para o autor, a tabela melhoraria a eficiência do funcionalismo.

Outro ponto de fundamental importância na reforma, para Mennucci, era a fixação dos números mínimos de alunos por classe. Para ele, era necessária a relação nº de alunos/professor, a fim de garantir ao governo a liberdade de criar classes e estabelecimentos em número correspondentes às matrículas efetivadas e solicitadas. O autor analisava que havia uma disparidade muito grande, pois em certas regiões o número de matrículas era muito pequeno para o número de professores. Menciona que chegou a lecionar para uma dúzia de alunos, e em outras escolas não se abriam mais classes, apesar da procura por vagas ser bem grande. A tabela de vencimentos era a pedra angular da reforma para Mennucci e a fixação dos números mínimos de matrícula era a mola de segredo.

Mennucci também regulamentou um novo regime de aulas e de férias, baseado nos estudos da psicotécnica, para a qual o que dizia que mais importava ao organismo era a frequência do repouso e não a sua duração.

O decreto propunha descansos mais amiadados no decorrer do ano letivo: antes da reforma eram 82 dias, depois passando para 83, com a inclusão do 1º de maio, mas foi impugnado, pois, de acordo com o autor, era uma novidade.

Havia mais três inovações do decreto: redução oficial do período escolar a 3 e a 4 horas, excursões obrigatórias às quintas-feiras¹³ e o “Dia do Brasil” (7 de setembro). De acordo com Mennucci (1932, p. 69), havia estabelecimentos trabalhando 2, 3, 4, e 5 horas. O

¹³ Esta medida, para Mennucci, além do caráter pedagógico do ensino moderno, tinha um princípio de humanidade, pois os serventes tinham que fazer a faxina geral do prédio aos domingos, além da realizada diariamente, pois isso só era possível quando não houvesse alunos. As excursões resolveriam o problema do descanso dominical para cerca de 2 mil pessoas, incluindo os porteiros.

decreto regularizava o horário das unidades escolares fixando um período de 4 horas a todas elas, só tolerando o de 3 horas para os grupos escolares que funcionassem em três períodos ou quatro. Neste caso, o autor afirmava que, apesar de antipedagógica, era melhor dar 3 horas de estudos a muitos do que 4 a poucos; isto até que o governo autorizasse o aumento de prédios escolares.

A reforma propunha uma taxa de dois mil réis para a matrícula no ensino primário, o que surtiu uma série de críticas por parte da imprensa. Mennucci (1932c, p. 76) discutia que a obrigatoriedade do ensino primário, necessariamente, não deveria estar em concomitância com a sua gratuidade, pois para ele nada era mais caro do que a própria vida; argumentava que a taxa seria uma obrigação criada para os pais, tutores e responsáveis pela educação da criança, de solicitarem a matrícula mediante requerimento selado com estampilha de 2\$000 (dois mil réis) e isento de reconhecimento de firma. Para o autor, esta quantia qualquer criança, por mais pobre que fosse, gastaria mensalmente em guloseimas, além de o requerimento ser o meio universal de entendimento entre o público e a administração.

Esta taxa deveria ser usada para a implementação do ensino rural e profissional. Mennucci (1932c, p. 77) advertiu que, mesmo integralmente recolhida, a reforma do ensino rural não se fez.

Mennucci (1932c, p. 126-127) chamava a atenção para o fato de que os dirigentes brasileiros não haviam percebido, que o progresso brasileiro estaria calcado na produção rural, mas insistiam em priorizar o setor industrial ainda muito incipiente no país. Desta forma, não se preocupavam em organizar uma educação rural efetiva às populações camponesas, por isso que, mesmo com a arrecadação da taxa, a reforma do ensino rural não ocorreu.

A reforma extinguiu todos os cursos noturnos de alfabetização existentes no Estado, exceto os localizados nos quartéis, através do Decreto 5.378 de 10 de fevereiro de 1932, em decorrência dos problemas que estes apresentavam até o momento.

Os problemas apontados por Mennucci eram que as escolas noturnas tinham um professor privativo; criadas pelo Diretor Geral Oscar Thompson, consideradas como prêmio àqueles professores que mais se destacavam pelo seu amor ao estudo; facilitando-lhes, assim, o acesso ao ensino superior, cujas aulas poderiam frequentar de dia; incontestavelmente essa intenção foi cumprida, sendo inúmeros os profissionais formados em engenharia, direito e medicina. Mennucci (1932c, p. 80-81) criticava esta medida, pois, segundo ele, o processo acabou funcionando como uma máquina de sucção contra o magistério público, tirando-lhe a

melhor seiva, porque, uma vez formados, deixavam o magistério, e esta atitude, para Mennucci, reconhecia a inferioridade da categoria.

As escolas noturnas, por outro lado, de acordo com Mennucci (1932c, p. 81-82), não funcionavam a contento, deveriam funcionar duas horas diariamente, mas não chegavam a uma hora, os alunos chegavam atrasados e cansados do trabalho, não havia assiduidade, os programas eram pouco atraentes e mal adaptados aos alunos, a flutuação das matrículas era muito grande, acarretando problemas tanto no andamento do curso, quanto na apresentação dos alunos aos exames finais.

Tudo isso concorreu para que ficassem apenas os cursos administrados nos quartéis, pois nestes havia a disciplina militar que obrigava aos alunos a frequência diária.

Houve uma parte da reforma, que será apresentada a seguir, que ficou em andamento em virtude da saída de Mennucci da Diretoria Geral.

A carreira do professor era vista por Mennucci como ponto chave para a melhoria da educação.

Pensou em oferecer aos professores uma organização militar, que para ele era a melhor que havia no Brasil, onde o tempo e o merecimento fossem fatores que permitiriam aos professores aproximarem-se da localidade em que preferissem viver, autorizando o governo, à vista dos resultados obtidos e esforços demonstrados, promovê-los na docência dos cursos complementares, profissionais e até ginasiais.

Mennucci (1932c, p. 89-93) queria classificar os cargos administrativos em categorias de acesso, estabelecendo a forma e o processo a que os candidatos deviam submeter-se e quais os outros fatores que deveriam influir na escala, pois todos os cargos preencher-se-iam através de concurso público, evitando-se com isso as nomeações por apadrinhamento.

Havia também a preocupação de Mennucci com a organização de um arquivo geral contendo todas as informações das escolas paulistas e de seus funcionários, que até 1932 não existia.

Outro problema apontado por Mennucci era o de “eliminar” do quadro do magistério os professores que se tornassem ineficazes e inúteis. Para discutir o caso, ele retoma a Lei 1.710 de 1919, em seu artigo 14, que dizia que nos casos de incapacidade docente, em que, pela sua avançada idade, ou por não haver acompanhado a evolução

pedagógica, seria o professor considerado impossibilitado de dar regular cumprimento aos programas a seu cargo, por isso o governo poderia demiti-lo a bem dos interesses do ensino, salvo se, contando tempo legal, requerer a sua aposentadoria ou se não, a sua disponibilidade, que lhe poderia ser concedida com a metade dos vencimentos (MENNUCCI 1932c, p. 98).

Mennucci não chegou a obter o decreto, mas já tinha em seu poder o estudo do problema, que havia solicitado a um assistente técnico, o qual propusera as seguintes medidas:

a) criação de um júri pedagógico permanente, que funcionaria junto com a Diretoria Geral do Ensino, constituído por uma comissão de assistentes técnicos para julgamento da capacidade docente dos professores e lentes do ensino oficial e privado;

b) estabelecer que todo professor, ao completar trinta anos de efetivo exercício, antes de entrar no recebimento de mais a sexta parte de seus vencimentos, como preceituava a Constituição do Estado, fosse obrigado a passar não só por um exame prévio de saúde, junto à Inspeção - Médico – Escolar, como pela prova de capacidade docente perante o júri;

c) obrigar os que já estavam no gozo do acréscimo de vencimentos e continuavam em exercício, ao cumprimento das exigências do item anterior;

d) fixar os professores julgados física ou mentalmente incapazes, pelo júri ou pela Inspeção Médica em disponibilidade com metade dos vencimentos, se contarem mais de dez anos de exercício e se não fizerem jus à aposentadoria, dispensando os que não realizarem estas condições;

e) estabelecer que, perante o júri, haveria de apresentar-se obrigatoriamente todo professor que durante o ano letivo não houvesse conseguido em sua classe, sem motivo justo ou plausível, mais de 40% de promoção;

f) estabelecer a obrigatoriedade, para os professores leigos em exercício tanto no ensino público, como no particular, de se habilitarem em exame de capacidade docente perante o mesmo júri; estimular que qualquer professor poderia ser chamado a provar perante o júri a sua capacidade profissional, desde que existisse denúncia fundamentada de autoridade escolar e despacho favorável do diretor geral (MENNUCCI 1932c, p. 98-99).

Com estas medidas, Mennucci acreditava que estaria salvaguardando a criança e aproveitando melhor o dinheiro gasto em educação.

Mennucci preocupava-se também com o ensino profissional. Criou a Escola Doméstica Modelo com o Decreto nº 5.362 de 28 de janeiro de 1932, junto à Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios de São Paulo, aceitando a sugestão de seus diretores.

O Decreto nº 5.425 de 25 de março de 1932 apresentava, na visão de Mennucci, inovações como a criação do curso industrial para aperfeiçoamento dos alunos já diplomados; a obrigação do governo de fornecer às Escolas um adiantamento anual que variava entre vinte (20) e cinquenta (50) contos de réis, acabando com o regime existente de consignar, para o funcionamento dos serviços, apenas a verba do expediente; a licença dos diretores de venderem os produtos manufaturados a prestações, sob reserva de domínio; o estabelecimento do Conselho Profissional.

Todas estas medidas, ressaltava Mennucci (1932c, p. 102), não conseguiriam sanar o problema do ensino profissional em decorrência de seu alto custo, para ele seria necessário buscar uma fórmula diferente que não sobrecarregasse os cofres públicos estaduais.

O autor cita a idéia de Otávio Teixeira Mendes¹⁴, que sugeriu a criação de escolas profissionais sem oficinas, onde os alunos teriam o curso teórico, complementando a parte técnica com a colaboração da indústria privada. Mennucci via nesta idéia uma possível solução para a criação de novas escolas profissionais, que poderiam ampliar as vagas para a população, além de educar a indústria, para que elas produzissem mercadorias mais finas, selecionando melhor o seu operariado. Outra vantagem apontada pelo autor é que estas escolas poderiam ser instaladas nas zonas rurais, que muito necessitavam de ensino profissionalizante.

Em relação ao ensino secundário e normal, até março de 1932, São Paulo só possuía quatro ginásios sendo um em cada uma destas cidades: São Paulo, Campinas, Ribeirão Preto e Tatuí. Com isso proliferavam os ginásios particulares. Fazia parte dos planos de Mennucci melhorar também o ensino secundário, mas ele não prosseguiu com as reformas nestas áreas em virtude da transitoriedade de seu cargo.

Outra vez, Mennucci apontava o problema do custo para a implantação de novos ginásios. Para ele, o remédio seria modificar a legislação para poder impor a cobrança de uma taxa aos alunos que quisessem frequentar os ginásios.

A Escola Normal teria também que ser repensada. Mennucci (1932c, p. 106-111) acreditava que era um erro a persistência de as Escolas Normais funcionarem em seus tipos

¹⁴ Amigo de Sud Mennucci, engenheiro, residente na cidade de Piracicaba (MENNUCCI, 1932, p.102).

mistos, fornecendo um curso propedêutico e profissional a um mesmo tempo. Para ele, o aluno deveria vir para as Normais já preparado com o curso de Humanidades, isto é, o candidato ao diploma de professor faria o curso fundamental em cinco anos, depois iria aos Institutos Normais para a aquisição da especialização profissional; dois anos no máximo, com psicologia aplicada à educação, pedagogia, didática, higiene e puericultura, desenho pedagógico, música, educação física e trabalhos manuais.

Mennucci (1932c, p. 107) ressaltava que, conjugadas estas reformas com o ensino profissionalizante, isto é, as transformações das Normais e a cobrança de taxas módicas nestes cursos, São Paulo poderia instalar cinquenta ou mais estabelecimentos, principalmente se adotasse para as cadeiras vagas o critério de não nomear os professores em regime de efetivação, mas sob contrato por aula, escolhidos entre o pessoal do Estado, já em exercício.

Em quarenta anos de República, não havia no país um curso Normal Superior em nível de 3º Grau, destacava Mennucci (1932c, p. 115) que considerava que, o nível de ensino caía sensivelmente a cada ano. Para ele era urgente repensar a formação do magistério. O autor destacava a tentativa de criação de um curso de aperfeiçoamento para professores em 1931, anexo ao Instituto Caetano de Campos, que, apesar de ser algo de prático, não passava de um “verniz” ao problema.

O curso constava de quatro cadeiras: pedagogia geral e história da educação; psicologia e suas aplicações à educação; fisiologia aplicada à higiene e ao trabalho e sociologia. O curso repartia-se em dois anos, com três aulas semanais para cada disciplina, que, de acordo com Mennucci, era tempo demais. A crítica feita pelo autor residia na falta das cadeiras de literatura e história; de ciências políticas e econômicas, na filosofia da educação e na falta de base na cadeira de Sociologia que, para ele, eram necessárias a fim de elevar a cultura do professor.

Saiba o leitor que eu tentei reformar o curso de aperfeiçoamento do Instituto “Caetano de Campos” nesse sentido, de modo a que dentro de três anos começasse o nosso estado a ter professores com uma cultura sensivelmente mais alta que a atual. Mas a reforma estava ligada às Normais e com ela caiu pela alegação que se viu do acréscimo de 350 contos de réis nas despesas orçamentárias do ano (MENNUCCI, 1932c, p. 116).

Ao assumir a Direção geral do Ensino de São Paulo, Mennucci entendia que era indispensável uma profunda modificação no aparelhamento escolar primário normal e

profissional de maneira a estabelecer três quadros de professores inteiramente distintos, exercendo funções diferentes e, contudo, complementares. Para o autor, era mister separar o ensino da cidade do ensino dos meios rurais e do ensino da zona litorânea; quanto à sua orientação e alcance, para que produzissem três mentalidades diferentes que reciprocamente se completassem a fim de proporcionar um equilíbrio social do organismo nacional. *“Em ultima analise, temos que crear, com características próprias e intrinsecas, o homem da cidade, o homem do campo, o homem do mar. E créal-os sem que um inveje a sorte do outro e se julgue em plano inferior na escala social”* (MENNUCCI, 1932c, p. 118).

Percebe-se uma preocupação de Mennucci com um ensino de caráter vocacional e pré-profissionalizante, a fim de torná-lo eficiente para a produção.

Mennucci também queria aplicar os estudos da psicologia da época na educação quando propõe a antropometria - o estudo da criança em seu meio, comparando-a com outros animais e a reorganização das férias escolares ao longo do ano letivo, baseando-se na constatação de que para o organismo a frequência do repouso era mais importante que a duração.

4. MENNUCCI E AS IDÉIAS RURALISTAS

Através dos estudos de Nagle (2001, p. 302), verifica-se que o ruralismo penetrou nos modos de pensamento sobre a escolarização, embora não tenha sido tão intenso nos padrões de funcionamento da escola brasileira quanto o nacionalismo.

Prossegue Nagle (2001, p. 302) que, da mesma forma que na corrente nacionalista se encontram orientações ruralistas, o fenômeno de ruralização do ensino esteve acompanhado de orientações nacionalistas, porque o nacionalismo representou um esforço de exaltação da terra e da gente, sendo que a palavra “terra” se traduziu como “produto da terra” e, por meio disso, terra e agricultura tornaram-se sinônimos. Por este caminho é que a ruralização do ensino significou, na década de 1920, a colaboração da escola na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do “Brasil – país essencialmente agrícola”, o que importava, também, em operar como instrumento de fixação do homem no campo.

A segunda orientação que deve ser denominada ruralização do ensino aparece associada ou não ao fenômeno de regionalização, e reflete uma tentativa de transformar a “natureza” da educação. Um exemplo da regionalização de ensino se encontra na reforma cearense, em que se percebe a preocupação em incluir dados e informações sobre a ambiência cearense no ensino da leitura (NAGLE, 2001, p. 303).

Nagle (2001, p. 303) cita a reforma paulista, onde, apesar de nela não aparecer a regionalização de forma marcante, aparecerá a mais perfeita obra didática comprometida com o processo de ruralização do ensino, o livro *Saudade* de Tales de Andrade, um romance para crianças que conta a história de uma família que abandonou o campo para vir morar na cidade e que, reconhecendo as vantagens da vida rural em face dos prejuízos da vida urbana, retorna ao campo e prospera admiravelmente.

Mennucci, num estudo que faz sobre a história do ensino rural brasileiro, chama a atenção para a influência que a escravidão exerceu sobre o país, nos seus trezentos anos de

existência, “*mesmo que se deseje sonegar ou quiçá minorar a profunda marca que este regime deixou em nossos espíritos, como ojeriza pelas fainas da lavoura e do campo, o desastre desses três séculos de trabalho escravo se reflete visivelmente em nossos quadros legislativos*” (MENNUCCI, 1935, p. 5).

A leitura feita por Mennucci de quarenta e tantos volumes de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, demonstra que a organização daquilo que se convencionou chamar, nesses últimos anos, *ensino rural* nunca preocupou seriamente os novos legisladores (MENNUCCI, 1935, p. 5).

A solução do problema do preconceito ao trabalho agrícola, em virtude da escravidão, seria resolvida, para Mennucci, com a vinda de trabalhadores estrangeiros que poderiam reeducar o trabalhador nativo.

Neste ponto, é importante lembrar que o próprio Mennucci, ao mesmo tempo em que apontava a vinda do trabalhador imigrante como meio de resgatar o valor do trabalho agrícola, discute o problema da nacionalização do ensino do país, pois isso passava pelo uso da língua e, de acordo com o próprio autor, estes imigrantes se recusavam a falar o português, inclusive encaminhando seus filhos às escolas particulares que empregavam a língua do país de origem¹⁵ (MENNUCCI, 1932, p. 41).

Segundo o autor, a primeira manifestação existente em relação ao ensino destinado aos meios rurais é a Lei nº 26, de 11 de maio de 1892, que criava uma Escola Superior de Agricultura e dez estações agronômicas e seus respectivos campos de experiência.

Para Mennucci, esta lei parece inspirada pela atividade de Luiz de Queiroz, o homem a quem se deve a Escola Agrícola de Piracicaba, que tem o seu nome.

Luiz de Queiroz, já em 1891, cogitava da criação de um grande estabelecimento de ensino agronômico. Esforçou-se denodadamente para que o governo instalasse a escola Agrícola na Fazenda de São João da Montanha, de sua propriedade, e por ele doada à Fazenda do Estado, como prova o Decreto nº 130 de 17 de novembro de 1892, cujo inteiro teor é o seguinte:

¹⁵ Percebe-se uma contradição de Mennucci ao analisar a participação do imigrante no desenvolvimento brasileiro. Ao mesmo tempo em que o autor caracteriza como positivo o resgate do valor do trabalho agrícola pelo imigrante, aponta o problema da nacionalização desses no país.

DECRETO nº 130

DE 17 DE NOVEMBRO DE 1892

Acceita a doação feita ao Estado pelo Dr. Luiz de Queiroz, da fazenda denominada S. João da Montanha, no Município de Piracicaba, destinada á projectada Escola Agrícola e abre o credito de 50:774\$000 para a indemnização ao doador, das despesas por elle feitas com bemfeitorias e custeio na mesma fazenda.

O Presidente do estado de São Paulo:

Attendendo à conveniência de ser acceita pelo Governo a doação feita ao estado pelo Dr. Luiz de Queiroz, da Fazenda de São João da Montanha, do Município de Piracicaba, afim de nella ser levada a effeito a idéia do estabelecimento de uma Escola Agrícola, ou Instituto para educação profissional dos que se dedicam á lavoura (lei n. 26 deste anno).

Decreta:

Artigo 1º - É acceita a doação feita ao Estado pelo Dr. Luiz de Queiroz, da fazenda de S. João da Montanha situada no município de Piracicaba, afim de nella ser levada a effeito a fundação de uma escola agrícola profissional dos que se destinarem á lavoura.

Artigo 2º - A escriptura de doação será passada de acordo com as divisas que constam da escriptura de arrematação em notas do tabelião Francisco Vieira e compreenderá as terras e plantações, machinismos, bemfeitorias, aparelhos, animaes, plantas e projectos dos edificios a construir, constantes da avaliação feita pela comissão nomeada pelo Governo para inventariar os bens existentes na propriedade doada.

Artigo 3º - Como indenização das despesas por bemfeitorias e custeios realizadas na propriedade doada, receberá o doador, do Governo, a importância de cinquenta contos setecentos e setenta e quatro mil reis (50:774\$000), sendo quarenta e cinco contos setecentos e quatro mil reis (45:774\$000) em pagamento das bemfeitoria e cinco contos de reis (5:00\$000), pelo custeio.

Artigo 4º - Para execução do artigo antecedente é aberto à secretaria da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, no Thesouro do estado, sob a responsabilidade do Governo, um credito de cinquenta contos setecentos e setenta e quatro mil reis (50:774\$000), solicitando-se oportunamente do Congresso Legislativo a aprovação deste acto.

Artigo 5º- Na hypothese de não ser levada a effeito a idéia do doador com a fundação da escola Agrícola, reverterá a elle ou seus herdeiros a propriedade doada, previamente indemnizado o Thesouro da importância a que se refere o artigo 3º deste decreto.

Artigo 6º - Revoguem-se as disposições em contrário.

Palacio do Governo do estado de São Paulo, aos 17 de Novembro de 1892.

M.P. de Siqueira Campos

Bernardino de Campos (MENNUCCI, 1935, p. 8 –10).

Em 1895, começava a odisséia das reformas da Lei nº 26, de 11 de maio de 1892. O governo ainda não havia instalado a escola e já surgiriam as divergências de orientação dos entendidos no tocante à extensão que deviam ter os estudos.

A Lei nº 367, de 3 de setembro de 1895, mandando criar uma escola Prática de Agricultura, na Fazenda São João da Montanha, em Piracicaba, já denunciava o intuito de deixar este último curso à escola Politécnica da Capital, em funcionamento desde 1893, e onde havia um curso de engenharia agrícola, reservando-se a Piracicaba o ensino de caráter meramente prático. Isso surge, claramente, não apenas do nome dado àquela escola, mas também de sua organização. Seria ela um internato para cem alunos, possuindo posto zootécnico, fazenda-modelo e demais dependências e o currículo escolar seria de três anos, com as seguintes matérias:

- a) Revisão de matemática elementar e desenho;
- b) Noções de física, meteorologia, química e botânica, entologia, geologia e mineralogia;
- c) Agricultura geral, agrologia, química agrícola, culturas especiais, horticultura, arboricultura, viticultura;
- d) Zootecnia, veterinária elementar;
- e) Agrimensura, nivelamento, mecânica agrícola, drenagem, irrigação e construções rurais;
- f) Princípios industriais agrícolas do país, fabricação do açúcar, laticínios, preparação de adubos;
- g) Economia rural e florestal, noções de legislação, contratos e contabilidade agrícola; (MENNUCCI, 1935, p. 13-14).

Passaram-se os anos de 1896 e 1897 sem providência alguma efetiva. No ano seguinte, a Lei 587, de 31 de Agosto, reformou a de nº 367 para tornar ainda mais simples o curso. Exigiam-se ainda os três anos de currículo escolar, mas as matérias passavam a ser apenas as seguintes:

- a) matemática elementar, escrituração mercantil aplicada aos estabelecimentos agrícolas;
- b) Princípios fundamentais de ciências físicas e naturais;
- c) Agricultura geral, zootecnia e economia rurais; (MENNUCCI, 1935, p. 14 –15).

Ainda não foi em 1900 que Piracicaba viu o início dos cursos. Foi preciso publicar o Decreto nº 863-A, de 29 de dezembro daquele ano, para que, no ano seguinte, se instalasse a Escola Agrícola, a qual, tempos depois, passou a denominar-se “Luiz de Queiroz”.

Mennucci continua com sua análise dizendo que tudo foi um engano. A descontinuidade administrativa, que é o maior defeito das democracias, estragou os projetos e durante o largo período que vai até 1911, só temos a registrar, como conquista nesse terreno, a fundação da Escola de Zootecnia, da Capital, onde se ministravam cursos rápidos de leitaria, zootecnia e higiene animal, bromatologia, alveitaria, avicultura, e de amansamento de animais.

Para o mais, continuava tudo como dantes. O ensino profissional, mesmo o industrial, não tinha nascido e não contava com um único estabelecimento. O ensino primário caminhava sem a menor iniciativa de caráter inovador e quanto a uma organização de ensino rural, num país que ninguém se cansava de declarar “eminentemente agrícola”, ninguém ainda pensara. Faltava a consciência do problema (MENNUCCI, 1935, p.18).

A ojeriza pela agricultura, que três séculos de escravidão haviam cristalizado na alma da nacionalidade, criando, principalmente nas suas mais baixas camadas, o preconceito de que esse gênero de atividade humana era reservado aos párias, por aviltante e degradante, não permitia ver que a substituição do braço escravo pelo braço livre, exigia dos obreiros agrícolas outro cabedal de conhecimentos e das lavouras, outra porcentagem de rendimento (MENNUCCI, 1935, p.19).

Os estudos de Mennucci para o ensino rural mostram sua preocupação em oferecer à população rural conhecimentos de novas técnicas e práticas ao desenvolvimento agrícola, com o fim de aumento e melhora da produção, visando a um mercado exportador, o que só seria possível, na concepção deste educador, via educação.

Desta forma, ele chama a atenção para uma melhor organização do ensino rural que deveria contar com professores preparados para este meio; além de um calendário escolar apropriado aos períodos de plantio e de colheita e um currículo que trouxesse um ponto de

vista pedagógico, higiênico ou sanitário e conhecimentos agrícolas, e isso ainda não havia sido implantado no país (MENNUCCI, 1932a, p 128).

De acordo com Mennucci (1935, p. 21), viciados pela concepção urbanista de nossa vida coletiva, que nos impunham os nossos antecedentes históricos e a diretriz de nossa evolução social, os governos, durante muitos anos, continuaram a cuidar exclusivamente das cidades. Só mais tarde é que a zona rural surgiu nos mapas escolares e mereceu os cuidados da administração.

Nasceram as escolas rurais, assim, como fruto do favoritismo e não como necessidade das populações. Mennucci ressaltava que nunca se chegou a desconfiar de que, variando o meio, deviam também variar os tipos de ensino a ministrar. Os nossos administradores habituaram-se a copiar o que nos vinha do estrangeiro, principalmente das civilizações industriais, mantendo o tipo único de ensino, sem a menor preocupação quanto às diversidades regionais (MENNUCCI, 1935, p. 21-22).

Foi Oscar Thompson, quando Diretor Geral da Educação Pública pela primeira vez, quem deu o grito de alarme. No “Anuário do Ensino” de 1909-1910, no relatório apresentado ao Secretario do Interior, escreveu estas palavras:

[...] Em nosso meio, num paiz, cuja maior necessidade econômica está na produção de suas terras e onde a agricultura é remuneradora, estas duas inclinações se não devem manifestar-se tão intensamente como vae succedendo.

Nossas escolas podem concorrer para diminuir a manifestação dessas tendências, porém o não têm feito. O cultivo literário tem sido a preocupação dominadora de nosso aparelho escolar.

Julgamos porisso que a feição das escolas publicas paulistas, sem quebra de seu espírito moderno, deve ser essencialmente agrícola (MENNUCCI, 1935, p. 24).

Mennucci prossegue ainda falando sobre Oscar Thompson e sobre o programa de ensino de Clinton D. Smith, um agrônomo americano, que o governo de São Paulo contratara para diretor da Escola Agrícola “Luiz de Queiroz”, que abriria um curso de conferências acerca do ensino de agricultura na escola primária.

Após a leitura deste trabalho, Mennucci demonstrava um erro palpável em que incidiam os iniciadores do ensino rural: não queriam que o ensino rural compreendesse aulas particulares de agricultura. Entendiam que tal coisa só se conseguiria mediante o professor

especializado, e as Escolas Normais não estavam em condições de formar professores desse feitio. De acordo com Mennucci (1935, p.32-33), Oscar Thompson deixava-se levar pela orientação da República Argentina corporificada nos trabalhos de Barneda para as escolas primárias de Córdoba, tese que já era cópia de Lornay, um pedagogo belga. “ *A este bastava que as escolas primarias tivessem atmosphera agricola e se dispuzessem com honestidade, a desenvolver nos alumnos o sentimento da nobreza do trabalho agrário e dos encantos da vida do campo*” (MENNUCCI, 1935, p. 33).

Mennucci ressaltava que, apesar de errada em sua maneira de armar a equação do problema, a tentativa era promissora. Infelizmente, prossegue Mennucci (1935, p. 34-35), nesse mesmo ano Oscar Thompson deixava a direção do ensino.

Voltando ao cargo em 1916, Oscar Thompson quis verificar o que restava de seu empreendimento de 1911, certificando-se de que o caminho escolhido não fora o melhor.

Para Mennucci (1935, p. 36), todo o ensino meramente teórico ou feito em classe, embora com auxílio de desenhos, gravuras ou algumas experiências sobre germinação das sementes em copos de água, é resultado contraproducente, sob o ponto de vista educativo. Para que as experiências educativas dessem bons resultados, deveriam ser feitas ao ar livre, em substituição às aulas impraticáveis de trabalhos manuais dos Grupos do Interior.

Efetivamente, como prossegue Mennucci, o Decreto nº 2.944, de 18 de agosto de 1918, regulamenta a Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917, no seu anexo 1, traçando o programa de ensino para as escolas rurais; no capítulo que se refere às Ciências Físicas e Naturais, diz:

Para o primeiro anno: a) noções referentes á utilidade das plantas e dos animais; b) nossas culturas; noções relativas ás culturas da zona em que está a escola; utilidade da horticultura, arboricultura; observações sobre as plantas mais uteis; conhecimento de plantas e animaes nocivos.

Para o 2º anno: a) noções muito simples sobre animaes e vegetaes uteis ao homem; animaes e vegetaes aproveitados pelo homem; moletias dos vegetaes e dos animaes; b) reproducção vegetal; noções praticas de agricultura e arboricultura; productos próprios da zona em que está a escola; f) cuidados com os animaes domésticos.

E sobre rubrica de Trabalhos Manuaes:

Para o 1º anno – a) trabalhos práticos de horticultura, arboricultura e jardinagem; b) feitura de utensilios simples e necessários a esses trabalhos que se possam realizar com o material encontrado nas vizinhanças da escola.

Para o 2º anno – a) estudo pratico de agricultura e horticulura nos campos da fazenda; b) feitura de objetos usuaes com materiais próprios da zona em que está a escola.

Para as escolas distritais, o anexo nº 2, do mesmo decreto, consignava cousa parecida, insistindo particularmente sobre o trabalho prático de horticulura, arboriculura e jardinagem, nos três annos (MENNUECCI, 1935, p. 37- 38).

Tudo isso estava muito bem. Mennucci (1935, p. 38 –40) chamava a atenção para o fato de que os programas não cuidavam de informar uma minúcia: onde é que os professores iam aprender as coisas novas que o governo lhes estava a exigir. Sim, porque para ensinar nossas culturas, criação de animais úteis, conhecimento dos animais e vegetais nocivos; moléstias dos animais e vegetais, noções práticas de arboriculura e jardinagem seria preciso saber agricultura geral e especial, zootecnia, veterinária. E para ensinar utilmente um pouco – axioma velho em pedagogia - é preciso saber muito. Onde iam os professores aprender essas novidades ? Nas Escolas Normais Urbanas de onde tinham provindo, de nada disso se cuidara. Nas Normais Urbanas não só era proibido, mas motivo de ridículo falar em agricultura ou zootecnia. O governo não o ignorava, diante do fracasso da reforma de 1911, que transformou as antigas Escolas Complementares. Essa reforma estabelecera que a 5ª cadeira seria de Noções de Física e Química, História Natural com aplicações a Agricultura e a Zootecnia.

Não consta, porém que haja saído qualquer aluno dessas escolas, com conhecimentos rudimentares dessas aplicações. E isso pelo fato muito simples e muito natural de que os professores encarregados das novas matérias entendiam tanto de agricultura e zootecnia quanto os alunos a que tinham de lecionar. A reforma queria improvisar técnicos por decreto e só deu os frutos que podia dar. Nenhum professor da cadeira, por um inalienável e comezinho sentimento de pudor, meteu-se a ensinar aquilo que não percebia. E a reforma ficou no papel. Tal como a reforma dos programas das escolas isoladas rurais e distritais, em 1918.

Mennucci, com a sua tese da formação específica para o professor rural, acrescentava que o programa estabelecia os trabalhos práticos de arboriculura e jardinagem, estabelecendo até coisas complicadas como criação de animais e até fitopatologia; nada dizia, porém, de como remediar a ignorância total dos mestres.

O “Anuário do Ensino” do mesmo ano, contudo, provia ao caso com este parágrafo:

O manual do mestre rural

O professor da escola rural é geralmente recém formado pelas escolas normaes primarias. Para suprir a sua inexperiência no ensino; para melhor encaminhal-o no exacto cumprimento de seus deveres; para que se adapte, de todo coração, ao plano de alphabetização, é mister dar-se-lhe o “Manual do mestre Rural”. Nelle, em resumo, encontrará todos os decretos e leis referentes ao professor de escola isolada, todos os direitos e deveres dos professore, todas as indicações necessárias, o programma do ensino desenvolvido em lições, com explicações de methodos e processos de ensino mais aconselhado para a zona rural” (MENNUCCI, 1935, p. 40 – 41).

Este decantado manual, ironizava Mennucci (1935, p. 41), felizmente para a instrução pública de São Paulo, nunca apareceu. Mas a lembrança, consignada no documento oficial, é perfeitamente elucidativa da atmosfera e do ambiente que reinava entre nós a respeito do que era ensino rural e de como se podia atacar a longa aprendizagem que deveria formar o professor rural: mediante a leitura de um simples livro.

Mennucci (1935, p. 41) fazia uma crítica ao fato de que ninguém desconfiava ainda de que a luta comercial, lá fora, para a conquista dos mercados, estava a exigir, cada vez mais, um preparo formidável de nossos agricultores auxiliados pelos técnicos de maior valor, numa porfia com a ciência dos outros países. Para ele, o Brasil tinha de elevar o nível cultural da gente do campo, fazê-la sair do primitivismo em que a escravidão atolara por trezentos anos nossa agricultura, uma vez que o braço não era gratuito como antes.

A análise de Mennucci (1935, p. 43) aponta para que o aspecto do ensino agrônômico e do ensino rural de São Paulo permanecia o mesmo em 1920. Ainda em 1921, o Conselho de Educação, reunido nesta Capital, e formado da reunião dos Delegados Regionais de Ensino, no estudo da tese III: “Como tornar o ensino primário mais eficiente?”, respondia com estas duas conclusões:

[...] 3º)– Promover com urgência a solução do problema de casa para os professores de escolas ruraes, interessando nesse commettimento a Liga Nacionalista, municipalidades e particulares.

8º).– Ensinar as Escolas Normaes, aos seus alumnos no ultimo anno do curso, o que são zonas ruraes, pintando-as com as cores próprias e, se possível, promoverem passeios por essas zonas com programmas organizados previamente (MENNUCCI, 1935, p. 44).

Segundo Mennucci (1935, p. 44) sempre havia o paliativo e a solução do pano quente. Entretanto, prosseguia o autor que era nessa época que o ensino rural recebia o seu mais significativo impulso. Pouco antes, apareceu o primeiro livro didático em condições de ser entregue impunemente às crianças das escolas rurais: o *Saudade*, de Thales de Andrade. Até 1920, a leitura nas zonas agrícolas era, obrigatoriamente, feita em compêndios urbanistas, que decantavam e exaltavam as belezas das cidades, o seu conforto, o seu prestígio, a sua riqueza.

O livro *Saudade* enaltecia a vida do campo, dizendo que ela era superior à vida citadina.

Ainda em 1921, criava-se em Piracicaba o Clube do Milho¹⁶, tentativa de incentivar nas crianças da cidade o amor e o respeito pela vida do campo.

De 1920 a 1924 crescia a quantidade de escolas rurais. Guilherme Jorge Kuhlmann era Diretor Geral do Ensino em São Paulo nessa época (MENNUCCI, 1935, p.46).

Em 1925 iniciava-se o recuo. Mennucci afirmava que as escolas reunidas, principalmente as rurais, eram dissolvidas sob quaisquer pretextos. As que resistiram e não puderam ser elevadas a grupos escolares de 8 classes, foram transformadas em escolas reunidas sem diretor, isto é, com diretor regendo uma das classes, o que o punha numa destas duas contingências: ou abandonar a classe ou abandonar a direção (MENNUCCI, 1935, p. 47).

No governo Júlio Prestes, o então diretor geral do Ensino, Amadeu Mendes, alarmado pela recusa ostensiva dos professores em lecionar na zona rural, recusa determinada pelo reinado urbanista da administração anterior, que chegou a lastimar os professores que lecionavam nas zonas rurais, resolveu criar o quadro dos professores leigos a fim de acudir as zonas mais necessitadas e mais desprezadas, dando-lhes mestres estáveis, que não tivessem o desejo de sair do núcleo (MENNUCCI, 1935, p. 48-49).

De acordo com Mennucci (1935, p. 49), voltou-se ao regime dos professores provisórios, nomeados interinamente, mediante concurso de pequenas exigências. Gritou-se que era para favorecer protegidos políticos, sem profissão. Em muitos casos tal aconteceu, mas no conjunto, a medida deu bons resultados, na visão de Mennucci (1935, p. 49), pois

¹⁶ Os clubes do milho reuniam crianças e ensinavam-lhes a cultivarem nos quintais de suas casas plantas úteis ou ornamentais, cuja produção era vendida num dia de grande festa em benefícios da caixa escolar de um Grupo na cidade (MENNUCCI, 1935, p. 45-46).

conseguiu estabilizar o professor no núcleo em que lecionava, pois ele pertencia ao bairro no qual trabalhava.

Mennucci ressaltava que, apesar de acreditar que a medida favorecia a efetividade do ensino, não deixou de enfatizar que o leigo era apenas um paliativo, pois com ele a escola não avançava, era necessário um professor especialista que levasse à zona rural métodos e processos profissionais novos, criando na alma dos roceiros anseios para uma vida melhor.

O ano de 1930 marca a reativação de uma grande campanha quase esquecida. Dá o toque de reunir os professores associados no Centro do Professorado Paulista, associação que se fundara em março desse mesmo ano com cerca de 4000 sócios. Em seu programa, a entidade manteria um ciclo de conferências públicas sobre assuntos profissionais. Abriu este curso o professor Sud Mennucci, no último decênio do mês de junho, na sala do Jardim da Infância do hoje Instituto de Educação, com uma série de três conferências, sob o título geral de *A crise brasileira de educação*, depois reunidas em um volume.

Esta obra faz uma análise da situação do ensino nas zonas rurais e na qual o autor pretendia demonstrar as causas do insucesso das escolas do campo, através do estudo da evolução social do Brasil, como já citado.

A Crise Brasileira de Educação foi laureada, pela Academia Brasileira, com o 1º Prêmio Alves no concurso do ano de 1932, sobre o “melhor meio de difundir o ensino primário no Brasil”. Roquete Pinto, relator do parecer que assinou o primeiro Prêmio ao Autor, declarava que o sistema de Sud Mennucci para divulgar o ensino primário no Brasil era um todo harmônico, antes social que pedagógico, cheio de originalidade e de clareza. E mais que “o livro indica de maneira realmente superior, todas as condições sociais, em que define o problema considerado. E indica com clareza, simplicidade, entusiasmo e maneira pratica, soluções modernas e possíveis” (MENNUCCI, 1935, p. 53- 55).

Outras palestras também foram proferidas, algumas com relatos de experiências como o feito por Luiza Guerra, sobre sua experiência na Escola Rural da fazenda da Barra, no município de Casa Branca. Mennucci, aproveitando-se de seu relato, completa:

[...] Movia-se apenas o instinto, que lhe dictava entrar desde logo, e em cheio, na exploração industrial do campo. A medida que avançava no caminho, e que lhe revelava o certo, ia verificando as falhas e omissões de sua impreparação profissional. Tinha que apelar para os especialistas e para os livros e manuaes da agricultura e criação. E errou, como confessa, e tirou

desses erros sabias lições, que nos, homens encarregados de organizar o ensino, não fomos capazes de ver (MENNUCCI, 1935, p. 57 – 58).

Utilizando-se deste relato, Mennucci (1935, p.58) afirmava que esta experiência foi a mais significativa de seu tempo, demonstrando o que o autor vinha pregando, que somente mestres especializados podiam ministrar o ensino rural. Também enfatizava outro problema levantado pelo autor, que dizia respeito à mentalidade campônia. Prosseguia Mennucci que todos estavam fartos de saber que os roceiros não gostavam de mandar os filhos à escola. Alegavam que lhes faziam falta em casa para os misteres da existência quotidiana.

Era uma desculpa que os administradores públicos da instrução nunca entenderam e que a tinham em conta de simples atraso mental. Era nela, entretanto, que residia a formal condenação à escola que o governo organizava. O homem da roça percebeu que a escola, tal como a tinham fornecido e continuavam a fornecer, era uma dissolvente do núcleo agrícola, um desintegrador da família do campo, cujos laços afrouxava porque criava nos seus diversos membros aspirações contrárias e adversas às que o meio permitia.

A escola atual, na tese de Mennucci, desagregava e esfacelava o aglomerado porque atuava, através de seus mestres, em sentido oposto ao que lhe seria mister. Os administradores educacionais nunca chegaram a perceber, nestes quarenta anos de democracia, que esta repulsa pela escola pública tinha sido a maior salvação do Brasil. O roceiro atrasado e inculto mostrava, com isso, maravilhosa lição de sabedoria política e de previsão social aos processos da cultura e de civilização, pois continuava a valorizar sua atividade e produção (MENNUCCI, 1935, p. 59 – 60).

De 24 de novembro de 1931 a 23 de maio de 1932, Mennucci foi Diretor Geral do Ensino, em São Paulo, e levou para a administração o seu programa ruralista, embasado nas idéias da Crise Brasileira de Educação para colocá-las em prática.

No seu livro *O que fiz e pretendia fazer*, o autor relata como arquitetara a organização desse trabalho, que só veio a ter reconhecimento legal quando de sua volta à Diretoria do Ensino, na interventoria do general Daltro Filho, que concordou na promulgação do Decreto nº 6.047, de 19 de agosto de 1933, criando a Escola Normal Rural de Piracicaba e organizando o ensino rural do Estado.

Infelizmente, avaliava Mennucci (1935, p. 62) que nem na segunda investida logrou o autor fazer vingar o seu plano de organização do ensino rural, pois o decreto atrás citado teve a sua execução suspensa, por motivos de falta de verba.

Mas já nesse tempo, a idéia ruralista que partira de São Paulo, tinha conquistado um adepto de peso: a “Sociedade Amigos de Alberto Torres”, que resolveu aderir ao trabalho de propaganda das idéias ruralistas. Esse trabalho surtiu êxito em outros Estados da Federação. Ceará fundou a Primeira Escola Normal Rural, a de Juazeiro, que em 1936 inaugurou sua primeira turma; Pernambuco oficializou quatro escolas Normais particulares, sob condição de que se subordinassem ao Programa das Normais Rurais e a Bahia transformou a sua velha Escola Normal de Feira de Santana, uma das principais Cidades do seu interior, em Escola Normal Rural, com programa para cinco anos (MENNUCCI, 1935, p.63).

Foi nesse ínterim que houve várias experiências, que, segundo o autor, confirmaram suas idéias. Uma professora de grande visão e de notável capacidade organizadora, Noemia Saraiva Mattos Cruz, nomeada pelo autor, em 1932, para ministrar ensino rural no Grupo Escolar de Butantã, dispôs-se a realizar a experiência, sozinha, desamparada de qualquer ajuda oficial, contando unicamente com os seus recursos e com sua competência. Realizou a tarefa de educar os alunos, solicitando que eles registrassem, num diário de classe, as ocorrências do trabalho agrícola e filmou as fases do trabalho realizado pelas crianças (MENNUCCI, 1930b, p. 65).

Houve também, conforme relatava Mennucci (1930b, p. 66), a “Sociedade Luiz Pereira Barreto”, criada nos moldes da “Sociedade dos Amigos de Alberto Torres”, restringindo sua atuação ao Estado de São Paulo, sendo sua idealizadora, a professora Francisca Pereira Rodrigues, deputada à Assembléia Legislativa do Estado. Esta Sociedade destacou-se pela rapidez, volume e pela oportunidade das iniciativas e realizações, promovendo uma agitação benéfica no Estado de São Paulo às questões ruralistas.

Os estudos de Mennucci revelavam que uma das dificuldades da disseminação do ensino rural residia na impossibilidade de ultrapassar o âmbito da escola pública e de realizar os trabalhos como eles aconteciam na vida cotidiana. Desta dificuldade, nasceram nos Estados Unidos os clubes agrícolas, que acabaram se vulgarizando por todo o mundo. Representavam o prolongamento da escola, permitindo estender as áreas de cultura a um círculo muito maior,

envolvendo as residências dos alunos. Desta forma, amparado pelo cooperativismo racionalmente organizado, o clube se implantaria como agente de produção local.

Os clubes agrícolas, entretanto, como descrevia Mennucci (1930, p. 71), tinham um defeito: sua feição unilateral; não tratavam de explorar as aptidões de seus associados pelo comércio e, logicamente, não lhes interessava ensinar e desenvolver a técnica comercial.

Em São Paulo, a Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio organizou os Clubes de Trabalho, com meninos e adolescentes de 9 a 18 anos, tendo como centro a escola, assistidos pelas instituições oficiais, seja para a agricultura, para o comércio ou para a indústria, fazendo do cooperativismo um dos seus pulmões, ligando-se ainda à educação sanitária para mostrar que, sem homem sadio, não há rendimento em proporção com o esforço empregado.

Era essa a situação do ensino rural, em São Paulo, em 1935, na visão de Mennucci: uma grande agitação no seio de todas as classes sociais, promovida e mantida pela Sociedade “Luiz Pereira Barreto”; um decreto da Secretaria da Educação e da Saúde Pública, autorizando a diferenciação dos tipos de ensino, em favor dos meios agrícolas; uma organização em formação, - os Clubes do Trabalho – na Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio, visando, num plano gigantesco, o alteamento do nível cultural de todos os obreiros e o aperfeiçoamento de todos os métodos de trabalho, principalmente no ramo da agricultura; um entusiasmo novo em todas as instituições oficiais pela ruralização já não apenas do ensino, mas do próprio Estado.

Para Mennucci, com este plano, no prazo de dez anos, o homem do campo não seria motivo de ridículo. Seria um homem com a cultura dos homens da cidade porque a ruralização do ensino e, portanto, da educação humana, estaria se consolidando.

Como sabemos pela história da educação de nosso país, isso não ocorreu, ficando o campo sem estrutura escolar própria e sem incentivos à permanência do homem em seu meio, causando ao país um problema para o qual o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) vem chamando a atenção.

5. SUD MENNUCCI, ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Anísio Teixeira defendia a construção de um sistema de educação laico, gratuito e nacional, entendendo que o alcance de um ideal de renovação e reconstrução da sociedade brasileira se faria via educação.

Seu pensamento se insere num momento histórico em que a eclosão da Primeira Guerra Mundial havia acarretado conseqüências políticas e econômicas que levariam, não só o Brasil, mas boa parte do globo terrestre a ingressar numa nova fase da história da sociedade capitalista.

A economia mundial pós - primeira guerra passava por mudanças rápidas, o que proporcionava um clima de incertezas e de insegurança. Naqueles anos, ocorreu um aumento dos índices de produção industrial, de urbanização, de crescimento da quantidade e qualidade dos meios de transporte, de comunicação e diversões, o que ocasionava um momento de crise mundial, afetando a educação.

Na década de 1930, o Brasil passava a assumir características mais urbanas. Essa mudança colocou os brasileiros diante de novas formas de produzir, consumir, morar e divertir-se. Como tais alterações não ocorrem de um momento para o outro, juntamente com os acontecimentos e discursos políticos e econômicos que delineavam os novos rumos da nação, o Brasil enfrentava a crise da economia cafeeira e questões de seu recente passado, como colonização, escravidão, monarquia e imigração.

Anísio Teixeira, em meio a este período de grande turbulência e oscilações econômicas e políticas, escreveu uma série de obras, em que expressava a intenção de criar um sistema de educação no Brasil voltado ao trabalho e que levasse em conta as transformações sociais e econômicas em vigor.

Numa de suas obras, o autor comenta a gravidade da situação educacional brasileira (TEIXEIRA, 1976).

Teixeira (1976, p. 35) define a educação como função normal da vida social. É através dela que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. A família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e recreio.

A escola propriamente dita, somente aparece em estágio avançado e complexo da cultura, quando esta, já consciente, adquire as técnicas intelectuais da leitura e da escrita e o saber pelo livro, cuja transmissão não se pode efetuar senão sistematicamente. A escola surge, então, como uma instituição altamente especializada proposta à formação de intelectuais, de letrados, de eruditos, de homens de saber ou de arte (TEIXEIRA, 1976, p. 35).

Teixeira (1976, p. 36) prossegue ressaltando que um dos resultados dessa cultura intelectual foi a ciência, cuja aplicação crescente à vida revolucionou os métodos de trabalho e de vida do homem, iniciando a necessidade de uma educação escolar mais generalizada, destinada a dar a todos o treino sem o qual não seria possível viver ou trabalhar com adequação ou integração aos novos níveis da sociedade.

Para o autor, a nova escola deveria preparar o homem comum para o trabalho ou o ofício, tornado este pelo desenvolvimento da sociedade suficientemente técnico, exigindo um treinamento escolar especial; e, para tal fim, a escola não estava preparada, visto estar voltada apenas aos intelectuais, letrados, cientistas e artistas. A nova escola teve que se utilizar da tradição e dos métodos das antigas escolas, daí seu caráter livresco e intelectual (TEIXEIRA, 1976, p. 36).

Nos fins do século XIX, o mundo começa a rever e a transformar esta situação com o aparecimento da educação nova, do trabalho, ativa ou progressista, que não é mais que a percepção de uma formação do homem comum diferente da formação de uma classe de eruditos, intelectuais e cientistas (TEIXEIRA, 1976, p.36).

Teixeira (1976, p. 37) salientava que as escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda a espécie exigidos pela sociedade moderna industrial (TEIXEIRA, 1976, p. 37).

Para este autor (1976, p. 38), a fim de analisar a situação escolar brasileira, era necessário também considerar que o esforço de civilização ocorrido no Brasil, constituiu-se

numa transplantação das tradições e instituições européias, entre as quais as escolares. E estas transplantações ocorreram de forma distorcida, não se adequando à realidade brasileira.

O autor prossegue em sua análise dizendo que este problema fez com que o Brasil passasse a viver em dois planos, o real, com suas particularidades e originalidades, e o oficial, com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes, visto serem padrões europeus (TEIXEIRA, 1976, p. 38).

Nesta conjuntura, de acordo com Teixeira (1976, 39), o país teria que se organizar em condições de suportar e dirigir o próprio progresso, adaptando suas instituições à realidade nacional, a fim de serem instrumentos eficazes da solução dos problemas.

Teixeira (1976, p. 56 – 57) apontava que a escola brasileira deveria ser reconstruída para novas necessidades nacionais, planejada para o mercado de trabalho existente. A escola teria que se fazer prática e ativa, não passiva e expositiva, lugar que se ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade.

O autor também salientava que só a escola de estudo e de conhecimento do Brasil poderia mostrar o caminho para a emancipação nacional; e tal escola teria que ser a pública, pois, só esta, poderia vir a inspirar-se na missão de nacionalizar o país (TEIXEIRA, 1976, p.321).

A grande mudança que se processou nos últimos dois séculos, ressaltava Teixeira (1976, p. 323), foi a transformação da sociedade agrária na fragmentada, complexa e confusa sociedade industrial. Esta nova sociedade necessitava de uma escolarização que garantisse a todos uma formação capaz de assegurar-lhes esta nova cultura que é abstrata e racional.

Sud Mennucci, como já visto, também fez uma análise da crise educacional brasileira, que se intensificou com a utilização crescente, pela indústria, das descobertas científicas (MENNUCCI, 1930b, p. 9).

Para este autor, a industrialização das descobertas científicas criou um conceito de que todos deveriam gozar das conquistas do saber e do engenho humano, modificando toda a vida social, decorrendo disso um aumento das necessidades do homem, aumentando o custo de vida e a obrigatoriedade da produção a fim de atender à procura das vantagens que as descobertas permitiram (MENNUCCI, 1930b, p. 11-12).

Com isso, a primeira providência que se fez foi a reorganização do trabalho, que foi parcelado em tarefas na busca de uma maior eficiência. Outros fatores decorreram disto,

destacava Mennucci (1930b, p. 13 – 14): as reivindicações dos trabalhadores por uma legislação que lhes assegurasse direitos e o nascimento das aspirações femininas à igualdade civil.

Outro efeito era decorrente desta mudança na sociedade: a questão educacional. Mennucci (1930b, p. 14) destacava que se percebia o pouco que a escola estava contribuindo para o pleno gozo da vida em sociedade.

A escola não mais se adequava ao organismo social, não mais integrava a criança ao seu meio, não mais a preparava a ingressar na sociedade em que devia viver, enfim, não mais estava cumprindo sua função de socializar a criança.

Mennucci (1930b, p. 18 – 21) analisava que a sociedade contava com o apoio da família e da oficina para a socialização da criança, sendo a escola a ponte de ligação e contato entre as instituições. Com as descobertas científicas e a industrialização, esta harmonia entre escola, família e oficina havia se quebrado, sendo necessária uma nova organização escolar, a fim de fazer da escola uma instituição de socialização da criança à nova sociedade que surgia com a industrialização.

A escola brasileira, de acordo com Mennucci (1930b, p. 39 - 53), teria que superar alguns problemas como a reabilitação do conceito do trabalho, considerado infame em decorrência dos anos de escravidão pelo qual havia passado o país. As instituições educacionais teriam que adequar o seu sistema à realidade brasileira, visto serem elas, até o momento, cópia dos países europeus; isto, a fim de adequar seu aparelhamento às transformações sociais, buscando caminhos de solução da crise que se implantara na sociedade e em decorrência, ao sistema educacional do país.

Observamos que estes dois educadores, Sud Mennucci e Anísio Teixeira, expressões do pensamento liberal, perceberam que a educação brasileira passava por uma crise, decorrente da transformação da sociedade brasileira de agrária a industrial.

Os pontos convergentes das idéias de Mennucci e Teixeira decorrem de que ambos percebiam um período de transição no mundo pós - primeira guerra e conseqüentemente, no Brasil, que impunha a necessidade de se repensar o sistema educacional dos países a fim de organizá-los aos novos tempos.

Viam também a importância do preparo da mão-de-obra, via educação, a fim de alcançar uma maior produtividade, bem como a reabilitação do trabalho manual, tão

importante quanto o intelectual. Ambos também criticaram a “cópia” que se fazia no Brasil das instituições européias, gerando uma distorção na organização das instituições nacionais.

Para eles, a educação era vista como um meio de socializar o indivíduo à sociedade em que vivia, sendo ela a responsável em preparar a mão-de-obra necessária e eficaz ao desenvolvimento do país.

Mennucci e Teixeira também chamavam a atenção para a importância do Brasil em buscar uma instituição educacional voltada à realidade brasileira, de caráter estritamente nacional, superando os problemas decorrentes da transplantação de idéias estrangeiras.

A discordância ocorre quando Teixeira quer implementar um sistema educacional baseado no trabalho urbano – industrial, defendendo uma mudança de mentalidade, reivindicando que o país investisse na industrialização como forma do avanço do processo civilizatório da nação brasileira, tendo como modelo a sociedade industrial norte-americana.

Mennucci enfatizava a reabilitação do trabalho no campo e uma educação especificamente nacional, que levasse em conta a realidade brasileira, que para ele, estaria embasada na agricultura e na produção do campo, rechaçando a “cópia” de modelos estrangeiros para a educação e sociedade nacional. Para ele, a educação deveria ser repensada a fim de atender às necessidades do campo, fixando o homem ao meio campesino, fornecendo-lhe conhecimento para que desenvolvesse uma maior produtividade na agricultura.

O processo de organização da sociedade após o movimento revolucionário de 1930, apesar de não ser linear, nem unívoco, promove um elo entre os diferentes intelectuais que se dispuseram a discutir seus problemas e assumiram a difícil tarefa de propor um meio de renovação e reconstrução da sociedade brasileira. Entre estes existia a concordância de que o Brasil necessitava de uma reordenação política e econômica de modo a construir uma nação de progresso.

Em termos gerais, o Brasil do início dos anos de 1930 estava vivendo o final de um ciclo social, econômico e político e ingressando numa nova fase, em que o sistema capitalista imprimia uma maior força e velocidade à produção brasileira. A intelectualidade brasileira, envolvida pelos últimos acontecimentos, empenhava-se na construção de um projeto de *Reconstrução Nacional*, que, para Mennucci, era no incentivo à produção rural e que, para Teixeira, era na ênfase no desenvolvimento de uma sociedade urbano-industrial.

Mas ambos acreditavam que isso só se daria através de um sistema educacional voltado para esses fins.

Na crítica ao passado, ganha corpo a idéia de que não havia no Brasil uma nacionalidade formada, recuperando-se, assim, uma discussão que já se apresentava no Brasil desde o final do século XIX, quando se deu a libertação do trabalho escravo e a Proclamação da República.

Em termos gerais, a elite brasileira da Primeira República era identificada como uma casta que favorecia o regionalismo, e comprometia a integridade nacional. Esta idéia originou as diversas produções teóricas de 1930 em torno das grandes diferenças culturais e econômicas do Brasil. Apesar das diferenças de encaminhamento e entendimento do assunto, a preocupação freqüente entre os reformadores, entre eles Mennucci e Teixeira, era a da falta de unidade nacional que poderia ser alcançada pela educação.

A educação seria um fator construtivo de uma verdadeira nação, em oposição ao antigo sistema oligárquico, responsável pela desagregação e pela falta de cultura cívica do país.

Mennucci e Teixeira criticavam a transplantação cultural realizada no Brasil, que deveria valorizar a sua própria e construir um sistema educacional que levasse em conta a sua realidade cultural, social, econômica e geográfica. No entanto, percebemos em Teixeira uma contradição, visto que se empenhou em transplantar para as terras brasileiras o ideário de desenvolvimento norte-americano, fato criticado por Mennucci ao analisar o advento das escolas novas no Brasil.

Nos anos de 1920, vários educadores nacionais, incluindo Teixeira e Mennucci, de diversos matizes ideológicos, defendiam o caráter técnico da educação em detrimento de uma acepção política, defendiam uma formação docente que preparasse os professores para os desafios da profissão, munindo-os de um saber técnico específico, de um instrumental de análise capaz de subsidiá-los na resolução de problemas práticos. O exercício docente, para eles, exigia intuição, prática e devotamento.

Ensaíavam estratégias de profissionalização docente e de identidade do profissional em educação. No entanto, desvalorizavam o significado do pedagogo, visto não mais como filósofo, mas como técnico a serviço do Estado.

Em Mennucci isso se evidencia quando ele promove uma reforma que visava, entre outras coisas, uma fiscalização do trabalho do professor, bem como a avaliação constante de seu desempenho. Mennucci concebe o professor como realizador das propostas elaboradas por intelectuais da educação, pois para ele, havia os profissionais dirigentes e os executores.

Estas são algumas considerações em relação a dois educadores brasileiros que muito contribuíram na análise dos problemas educacionais do país, que não se esgotam neste trabalho e que podem se constituir em novos estudos e análises.

6. A ATUALIDADE DAS IDÉIAS DE SUD MENNUCCI

Uma das causas pela qual Sud Mennucci lutou por quase toda a sua vida, foi em relação ao ensino rural e sua problemática no Brasil da década de 1930. Luiz Bezerra Neto (1998), em sua dissertação de mestrado, analisa a prática educativa dos trabalhadores rurais organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹⁷, desde sua fundação em 1979, até os dias atuais. Ao fazermos a leitura das obras de Sud Mennucci, verificamos que algumas idéias que, hoje ainda são conclamadas como novidades, como por exemplo, a apologia de uma pedagogia que vise à fixação do homem no campo, tão defendida pelo MST, nada teria de novidade (BEZERRA NETO, 1999 p.191), pois já estaria presente na obra desse autor.

Como afirma Bezerra Neto (1999), um dos sérios problemas que o trabalhador rural em geral, e do MST em particular, enfrenta, é a falta de propostas dos órgãos oficiais para a educação neste setor. Este problema se estende também aos professores, que não estão preparados para enfrentarem os problemas no campo, visto que há uma proposta de formação específica para o magistério citadino, que não leva em conta as especificidades do meio rural; problema já levantado por Mennucci em suas obras.

O MST chama a atenção para a inadequação do ensino pensado e constituído para o meio urbano a ser aplicado ao rural, sem nenhum tipo de adaptação, o que dificulta a aprendizagem das crianças em idade escolar que habitam o campo.

Em sua análise, Bezerra Neto (1999) aponta a necessidade de esclarecer que o MST luta em torno da Reforma Agrária e da educação, não se resolvendo o problema rural brasileiro apenas sob um destes aspectos. Há que se ter a conquista de outros benefícios

¹⁷ Em seu estudo Bezerra (1999) destaca que existem vários movimentos de trabalhadores rurais sem terra em todo o país; porém esclarece que sua análise se dá em estudar o movimento que está organizado sob a sigla MST e que engloba apenas uma parte dos trabalhadores rurais sem terra (Bezerra, 1999, p. 5-6).

sociais e a defesa de direitos de cidadania como escola, moradia, saúde, luz elétrica e bem estar social (BEZERRA NETO, 1999, p. 12).

Para o MST, a nova sociedade deve se dar através da formação educacional implementada pelo movimento nas regiões de acampamentos e assentamentos, acreditando que uma educação questionadora possa levar à construção de uma sociedade diferente, a partir da qual uma R. A. de caráter socialista se torne possível; para este movimento a Reforma Agrária aparece como parte dos anseios da classe trabalhadora brasileira de construir uma nova sociedade: igualitária e socialista, tendo por objetivos:

- a) garantir trabalho para todos, com a conseqüente distribuição de renda;
- b) produzir alimentação farta, barata e de qualidade para toda a população brasileira, possibilitando segurança alimentar para toda a sociedade;
- c) garantir o bem estar social e a melhoria das condições a todos os brasileiros. De maneira especial aos trabalhadores e, prioritariamente, aos mais pobres;
- d) buscar permanentemente a justiça social, a igualdade de direitos em todos os aspectos: econômico, político, social, cultural e espiritual;
- e) difundir os valores humanistas e socialistas, nas relações entre as pessoas, eliminando-se as práticas de discriminação racial, religiosa e de gênero;
- f) contribuir para a criação de condições objetivas de participação igualitária da mulher na sociedade, respeitando sua qualidade de direitos iguais;
- g) preservar e recuperar os recursos naturais, como solo, águas e florestas de maneira a ter um desenvolvimento auto-sustentável;
- h) implementar agroindústria e a indústria como fator de desenvolvimento do interior do país (BEZERRA NETO, 1999, p. 26).

A problemática educacional no MST, de acordo com Bezerra Neto (1999), ganha importância à medida que ele coloca como fundamental o rompimento de *“três grandes cercas”*: *a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância a que submetem os trabalhadores rurais sem terra a condições de vida degradantes na sociedade brasileira* (BEZERRA NETO, 1999: p 39).

Mennucci, em sua obra, também destaca a questão do mal causado pelo latifúndio e pela monocultura à sociedade brasileira, bem como a ignorância do trabalhador rural; para ele seria necessária a desagregação do latifúndio, proporcionando uma distribuição das terras

em pequenos lotes para estimular e facilitar a compra e reorganizar a educação para o meio rural, ministrando um ensino adequado à realidade da vida agrícola. A grande diferença entre o MST e as idéias de Mennucci é que, para este, a divisão das terras em lotes e a implementação de uma educação de qualidade ao campo estariam apenas nas mãos do governo e na boa vontade dos latifundiários, não passando por qualquer discussão de mudanças socialistas para a sociedade brasileira.

O estudo de Bezerra Neto mostra que o MST vem construindo uma proposta pedagógica através da qual educar não se reduz a transmitir conhecimentos acumulados, mas busca integrar o homem a seu meio.

Segundo Bezerra Neto (1999, p. 41), para o MST, investir na educação é tão importante quanto ocupar a terra, um gesto que se encontra no cerne da pedagogia do movimento. O MST acredita na necessidade da educação como possibilidade de transformar a sociedade através de uma revolução cultural, que se daria também nas escolas de formação.

O estudo de Bezerra Neto (1999, p. 43) aponta também que um sério problema enfrentado pelo trabalhador rural em geral, e pelo MST em particular, é a falta de propostas dos órgãos oficiais para a educação no setor rural, em praticamente todo o território nacional.

Os problemas da educação no Brasil não se restringem ao meio rural, nem os problemas da educação rural se restringem à falta de escolas ou de propostas para este setor. Engloba também os professores, pois estes são preparados para atuar no meio urbano, com material típico do setor urbano e com falhas na formação, visto que não há uma proposta de formação específica para o professor da zona rural, que leve em conta as especificidades desse meio e o conhecimento que a criança traz em sua bagagem (BEZERRA NETO, 1999, p. 43-44).

A falta de projetos educacionais específicos para o meio rural é destacada por Mennucci, que clama pela obra educativa e pela figura do professor como meio de mostrar ao homem do campo que seu lugar era mesmo o meio rural, colocando a educação como fator primordial na mudança da mentalidade urbana da época em que viveu.

A crítica tecida por Mennucci decorria do fato de que a obra educativa brasileira foi toda voltada para as cidades, sendo negada aos meios rurais. Destacava ainda o autor que, quando proporcionada a este meio, era feita de forma desestimulante, não considerando suas necessidades e realidade.

Ao definir sua proposta de trabalho educacional, segundo Bezerra Neto (1999, p. 46), o MST procurou aliar a educação ao trabalho e à organização que poderia possibilitar a formação para as lutas, cujos princípios norteadores poderiam ser sintetizados através do trabalho, organização e participação coletivos, tornando mais firme o vínculo entre trabalho produtivo e o estudo, que deve ser a tônica na educação do MST, bem como a necessária ligação entre a teoria e a prática, sendo esta última entendida como tarefa obrigatória dos educandos.

Partindo destes princípios, Bezerra Neto (1999, p. 46) enfatiza que o MST reivindica do Estado que a escola pública do meio rural seja pensada e organizada para o trabalho no campo, dando a mesma ênfase para o trabalho manual e intelectual, rompendo com a dicotomia social do trabalho intelectual para uma classe e o trabalho braçal para outra. O MST entende que, partindo da prática produtiva para a educacional, estaria sendo feita uma relação dialética entre teoria e prática.

Mennucci, em sua obra *A crise brasileira de educação*, enfoca a mudança do regime de trabalho e a socialização da criança à sociedade em que vivia. Para ele na década de 1930 o Brasil enfrentava uma crise que em um de seus aspectos era o desequilíbrio entre a educação e o trabalho. De acordo com ele, a escola esquecera o contato com a realidade, distanciando-se do fator educativo do trabalho, que fora desvalorizado em função dos anos de escravidão pelos quais passou o Brasil. Para o autor seria necessário resgatar o conceito de trabalho, reabilitando-o a fim de conquistar a população para que ela verificasse a importância do trabalho rural como meio de alavancar a economia nacional, e isso só ocorreria por uma obra educacional.

Mennucci apontava que seria coerente ao país investir numa educação voltada para o meio rural, a fim de criar na população uma mentalidade de valorização da vida e do trabalho no campo, visto que, de acordo com este educador, o desenvolvimento econômico do Brasil estaria embasado na produção agrícola.

Neste sentido, Mennucci (1946, p. 89) declarava que o processo educacional fosse desenvolvido em função da economia ambiente, para que servisse como sustentáculo da produção que deveria ser o agente e reagente da organização do trabalho, visto que, em seu entendimento, a educação sempre fora o reflexo das condições de trabalho de qualquer povo.

Atualmente, percebemos que a preocupação de uma educação pública, voltada à valorização da vida e do trabalho agrícola presentes nas bandeiras levantadas pelo MST, já se encontrava também nos estudos de Mennucci.

A divergência ocorre na relação entre o trabalho intelectual e braçal; ao MST, um complementaria o outro; na visão de Mennucci, entre os homens, necessariamente havia os que pensavam, outros que executavam.

A análise de Bezerra Neto (1999, p. 48) revela que o MST, além de adotar uma postura educativa que tem por base um ecletismo metodológico, através da inspiração de vários educadores de vertentes diversas, inova no conceito de Escola Pública, entendendo que ela deva ser mantida com recursos públicos (estatais) e orientada pelos interesses da comunidade. Para o movimento, o fato de a educação ser dever do Estado não significa que a direção da escola deva ser reservada exclusivamente ao estado, pois esta está a serviço da comunidade e é a comunidade quem melhor identifica suas necessidades.

Neste aspecto, verifica-se uma divergência entre o MST e o pensamento de Mennucci. Para o autor, as escolas Públicas deveriam ser dirigidas pelo Estado, que garantiria uma normatização do ensino a todo o território brasileiro.

Quanto aos recursos, como Mennucci já demonstrou em sua tentativa de reforma educacional, poder-se-ia cobrar uma taxa de matrícula dos alunos para a manutenção do ensino rural com a finalidade de não sobrecarregar os cofres públicos.

Bezerra Neto (1999, p. 48) prossegue afirmando que, com relação ao conteúdo ensinado nas Escolas Rurais sem adequação ao campo, o MST entende que, da forma como está sendo feito, este contribui para acelerar o êxodo rural, fantasiando uma realidade considerada mais atraente que a realidade do meio campestre. Esse conteúdo, associado à falta de formação adequada do professor (formação urbana) e dos problemas advindos do período letivo não coincidir com os períodos de plantio e colheita, contribui para a não fixação do homem no campo, contrariando o objetivo maior do MST, que é a preservação do homem no meio rural.

Aqui se destaca uma das lutas enfrentadas por Mennucci em sua vida como educador. Em toda a sua obra ele critica a inadequação da escola do meio rural e conseqüentemente de seu professor, enfatizando a necessidade de organizar uma escola que atendesse às particularidades da vida rural e a importância de uma formação específica ao

magistério rural, propondo As Normais Rurais, que formariam o professor que iria trabalhar no campo.

De acordo com Bezerra Neto (1999, p. 55), o MST desenvolve um trabalho de educação integrada, envolvendo a formação profissional voltada para o aperfeiçoamento da produção e da ampliação do número de agroindústrias, a fim de democratizar a propriedade da terra e a educação.

A preocupação de Mennucci era em adequar a agricultura brasileira para o mercado que se instaurava mundialmente, preparando melhor o trabalhador rural de sua época para as técnicas agrícolas voltadas à melhoria da produção.

O MST desenvolve, também, um curso de formação de educadores, através de um Curso de Magistério com atividades continuadas. Para Bezerra Neto (1999, p. 56), o curso de Magistério tem refletido e ao mesmo tempo ajudado a construir a proposta de formação de educadores do MST, visando formar professores para as regiões onde o movimento atua e/ou criar condições para a organização do setor educacional do MST nas regiões onde não está organizado.

Estes cursos de magistério, promovidos pela Escola Nacional de Formação, visam criar condições para a alfabetização das grandes massas analfabetas existentes no interior dos acampamentos e assentamentos do MST, transformando a mentalidade dos educadores para as necessidades do meio rural. Seus objetivos gerais são:

- 1) formar educadoras e educadores da R.A . e quadros técnicos para a atuação no MST; 2) titular e capacitar professores para atuação nas escolas de assentamentos e acampamentos; 3) prosseguir na construção da proposta de educação do MST e de uma proposta pedagógica específica para as escolas dos/as trabalhadores/as do meio rural (BEZERRA NETO, 1999, p. 57).

Bezerra Neto (1999, p.64) destaca que na escola de formação dos cursos de Magistério, a realidade educacional do meio rural deve ser o centro de preocupação, embora o ensino em si, na concepção de seus coordenadores, não deva limitar-se a esse meio.

O MST procura estimular o trabalho educativo dos professores, criando mecanismos que possibilitem articular a educação das crianças dos acampamentos e assentamentos com o trabalho produtivo em suas áreas de atuação. De acordo com Bezerra Neto (1999, p. 71), o MST entende que o trabalho compõe uma parte fundamental da educação, cumprindo também a importante função social de complementar a produção

familiar. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que se educa, já se incorpora um novo trabalhador ao mercado.

Segundo o MST, tendo por base a análise de Bezerra Neto (1999, p.74), a problemática educacional constitui-se num ponto fundamental para o sucesso e continuidade de seu trabalho, bem como para o desenvolvimento de suas atividades; isso demonstra que o MST defende uma concepção de educação, segundo a qual, esta é portadora de uma ação redentora da sociedade, pois é através dela, que o movimento pretende transformar as relações capitalistas, predominantes, hoje, em relações socialistas no futuro.

Mennucci também colocava a educação como redentora da sociedade brasileira, na busca pela valorização da vida rural e implementação das atividades agrícolas como a base da economia brasileira, mas não discutia as questões das relações capitalistas ou liberais, que se destacavam na época.

Para o MST, segundo Bezerra Neto (1999, p. 90), a integração escola/trabalho é fundamental no processo educativo da criança, que deverá ser formada para trabalhar no assentamento e liderar as lutas dos trabalhadores.

Bezerra Neto (1999, p. 94) também ressalta que entre os educadores do MST, a relação educação e trabalho não será alterada sem que haja mudanças no currículo escolar, organizado prioritariamente para resolver os problemas educacionais do homem do campo. Por isso, o movimento propõe um currículo adaptado à realidade do trabalhador rural, superando suas necessidades, propiciando um melhor conhecimento a respeito de seu trabalho e da exploração a que está submetida a classe trabalhadora, a fim de transformar a sociedade existente na sociedade que se deseja.

A preocupação com a adequação da escola e seu currículo ao meio rural passa pela obra educacional de Mennucci. Para este autor, o campo exigia um cabedal de conhecimentos específicos que deveriam ser tratados na escola, visando à melhoria do rendimento do trabalho agrícola, bem como a fixação do homem no campo. Para isso, seria essencial que os governos investissem numa escola rural que realmente se adequasse àquele meio, com professores formados para atender e ensinar o que o campo necessitava.

Mennucci destacava que o insucesso do ensino rural na história da educação brasileira ocorreu em virtude do sentimento de ojeriza ao trabalho agrícola, herança dos anos de escravidão que associaram o trabalho rural ao trabalho escravo e pela inadequação da

escola ao campo, pois para o campo se organizavam escolas imbuídas de ideais urbanísticos e nelas lecionavam professores que viam no campo um castigo de início de carreira, além de mal pagos e não possuindo formação adequada para este meio.

Não seria errado concluir que o MST chama a atenção para problemas relacionados à educação rural brasileira, que passa pela formação do professor e pela posse da terra e fixação do homem no campo, ainda não resolvidos pela sociedade brasileira e já destacados por Mennucci em suas obras.

Luiz Bezerra Neto subsidia estas reflexões, apontando que o êxodo rural tem aumentado nos últimos cinquenta anos, inchando os grandes centros urbanos e ampliando a miséria dos trabalhadores da roça que vieram para as cidades em busca de uma vida mais digna; em consequência da falta de uma política de Reforma Agrária que levasse em conta os interesses dos trabalhadores e que possibilitasse a fixação do homem no campo a partir da posse da terra, de forma que lhe possibilitasse o seu sustento e a implementação de políticas agrícolas que visavam à concentração de capital nas mãos de uma pequena parcela da elite brasileira (BEZERRA NETO, 2003, p. 207 -208).

Seu estudo também revela, que a educação praticada no campo, não passou por mudanças que proporcionassem uma melhoria nas condições do trabalhador rural. O currículo escolar permanece voltado aos alunos dos centros urbanos e o ano escolar permanece baseado no ano civil, não levando em conta as necessidades do homem do campo, que necessita de mão-de-obra nos períodos de plantio e colheita (BEZERRA, 2003, p. 208).

Verifica-se que as discussões apresentadas por Sud Mennucci ainda se mostram pertinentes, tendo como parâmetro as especificidades do momento histórico vivido pelo autor, o que justifica um estudo sobre seu pensamento, colocando-o na lista dos educadores brasileiros de seu período, ao lado de tantos outros, como alguns já mencionados nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que Mennucci analisa a educação como mediação entre o homem e a sociedade, constituindo-se num processo pelo qual a sociedade forma seus membros de acordo com os interesses econômicos que a permeiam.

Relaciona a crise da educação com as descobertas científicas e a ascensão da indústria que naquele momento começaria a chegar ao Brasil modificando o regime de trabalho. O projeto educacional do Brasil, na concepção de Mennucci, estava preocupado apenas com a vida urbana, não levando em consideração a “*vocação agrícola brasileira*”, fato esse, que quebra a harmonia entre a escola e o organismo social da nação (Mennucci, 1930, p. 16-17), gerando uma crise educacional, pela qual passava o país.

Assim, era necessário encontrar um caminho que restabelecesse o equilíbrio entre a escola e a sociedade. O sistema educativo deveria ser fruto e reflexo da organização do trabalho da sociedade a que se destina. No Brasil, de acordo com Mennucci, a crise era ainda maior, pois tínhamos “*a herança escravista da antipatia pelo trabalho*” (Mennucci, 1930, p. 44-45). Desta forma, era imprescindível reabilitar o conceito de trabalho e enobrecê-lo, principalmente o trabalho do campo, e isto só se daria através da educação.

Mennucci faz uma crítica à inadequação do ensino à realidade brasileira, que o levava a questionar a estrutura escolar da época, seu currículo e a falta de um programa que propiciasse uma efetiva formação técnica. Para o autor um dos motivos dessa desvinculação entre a escola e a realidade brasileira estaria na importação dos modelos educacionais estrangeiros.

Verifica-se uma concepção de educação como único meio de solucionar a crise educacional instaurada na sociedade brasileira, sendo que esta haveria que construir sua própria escola, sem buscar “cópias” em concepções estrangeiras.

Mennucci chamava a atenção para os problemas acarretados pela ausência de uma educação rural e profissionalizante, pois aquela, até então praticada, segundo ele, não preparava os jovens para a sociedade em mudança da época.

Entendia, ainda, que era necessário desenvolver uma educação voltada para o trabalho, visto que ele acreditava que a forma conciliadora de justiça social apaziguadora dos espíritos nós só encontraríamos na educação pelo trabalho e para o trabalho.

A finalidade da educação, para o autor, estaria vinculada ao meio social e à evolução da ordem econômica, num contexto idealizado a partir do modelo capitalista, onde as chances de mobilidade social, fruto das diversidades e complexidades das atividades econômicas em expansão, estivessem à espera da escola adequada para se concretizarem.

A concepção de educação liberal explicitada apresenta as bases da pedagogia tradicional no papel da escola em ensinar e eliminar a ignorância, na concepção do ensino que se sustenta na transmissão de conhecimento, tendo o professor como centro do processo.

Apresenta também, aspectos da pedagogia da escola nova, apesar da ressalva do autor em dizer que o Brasil ainda não estava preparado para este tipo de escola. Mennucci pressupõe que as desigualdades do homem do campo em relação ao citadino seriam superadas pela educação, desde que fossem respeitadas as diferenças de seu meio; a escola também tinha como papel adaptar o aluno ao meio no qual estava inserido e à sociedade em mudança.

O método que valorizava as experiências, atividades e ações práticas dos alunos, baseado nos estudos de Dewey, embora não explicitado, apresenta-se na preocupação do autor em proporcionar uma educação profissional ao homem rural, na qual o professor deveria ter conhecimentos agrícolas para incentivar a melhor produção do campo, além de cuidar para que as escolas funcionassem em períodos que não se chocassem com as colheitas, tendo um calendário próprio às atividades rurais.

A concepção liberal explicita-se nesta nova fase do capitalismo na sociedade brasileira e na necessidade da consolidação da hegemonia burguesa que estava se instaurando. Os liberais, deslocando a educação do conjunto das relações sociais, ao invés de concebê-la como parte da sociedade, atribuíam a ela uma função quase que absoluta, transformando-a na responsável pelo sucesso ou fracasso dos indivíduos na sociedade.

Sud Mennucci enfatiza a ação da educação sobre a sociedade, e a influência da organização do trabalho sobre a escola. Esta reciprocidade, evidenciada ao longo da

explicação de Mennucci, encontra-se embasada na obra de Émile Durkheim, que vê a educação como um fenômeno social que tem como função socializar a criança de acordo com o meio em que vive e a qual classe pertence.

Outro fator marcante da concepção liberal está em colocar o professor como agente de redenção do homem do campo. O professor, por conta de suas “qualidades de inteligência”, boa vontade e devotamento, teria que impulsionar a população rural para assumir seu papel redentor da sociedade brasileira que caminhava para a industrialização, sem ter as bases materiais necessárias para este intento.

Mennucci, apesar de fazer algumas considerações críticas à sociedade brasileira, concede um papel social para a educação como um instrumento de equalização social e de superação da marginalidade, mas afirmava que cada grupo social deveria ter uma educação adequada ao seu meio e as suas atividades econômicas. Acreditava que, com a educação, o homem rural superaria suas dificuldades e impulsionaria o progresso no campo, tendo como agente propulsor de sua conquista social, a figura do professor.

A concepção da sociedade é aquela em que deve reinar a harmonia entre todos os segmentos e esta harmonia só poderia ser alcançada pela educação. Harmonia entendida como a convivência pacífica entre todos os indivíduos de uma mesma sociedade, cada qual cumprindo sua função, portanto hierarquizada, lembrando que, para o autor, sempre haveria, em todos os segmentos sociais, os dirigentes e os executores.

Assim a educação é vista por Mennucci, como autônoma em relação à sociedade e tem como função corrigir as distorções que ela apresenta. Cabe à educação reforçar os laços sociais, promovendo a coesão de todos os indivíduos no corpo social.

Mennucci compartilha destas idéias, ao insistir em que a educação voltada ao meio rural, em conjunto com aspectos estruturais da vida material da comunidade agrícola, solucionaria o problema nacional da falta de incentivo ao progresso do campo.

Vale ressaltar que o autor não se opunha à ordem instituída e ao poder constituído, e acreditava que as reformas necessárias ao desenvolvimento do país teriam que ser elaboradas e executadas pelos dirigentes da nação, sem qualquer tipo de conflito.

No que se refere à educação, fazia críticas ao sistema educacional de sua época, mas que resultaram numa proposta de reforma autoritária. Defendia a universalização do

ensino público, com forte fiscalização do Estado e dos Municípios, mas não necessariamente gratuito, pois para ele nada era mais caro que a própria vida.

Acreditava que era necessária avaliação constante do trabalho do professor, a fim de garantir a eficiência no ensino, tendo como pressuposto o princípio liberal da capacidade pessoal de cada profissional no desempenho de suas funções.

Suas preocupações eram com o ensino técnico-profissional, principalmente com o ministrado nas Escolas Normais, e com o ensino destinado à zona rural. O que o diferenciava dos “Pioneiros da Escola Nova” que tendiam priorizar o avanço científico e tecnológico voltado à industrialização e a urbanização.

Sud Mennucci muito contribuiu para a educação pública brasileira, colocando em pauta as discussões sobre as condições de vida do campo, a educação voltada para a zona rural e a necessidade de se repensar a formação e o trabalho do professor. Assuntos ainda muito discutidos atualmente.

Em sua reforma educacional de 1932, Mennucci discute a carreira do professor, seus vencimentos e sua formação. Estas discussões estão muito presentes nas redes públicas de ensino, tanto estaduais como municipais, demonstrando que ainda não foi efetivada no Brasil uma política educacional de valorização do magistério.

A formação do professor de ensino fundamental, hoje, é oferecida em diversas modalidades, gerando uma polêmica em relação à qualidade e eficácia de cada uma delas, fazendo surgir um tema a ser estudado para compreensão do momento histórico vivido, relacionando esta problemática às políticas econômicas e educacionais implantadas no país.

Outra importante discussão, também citada por Bezerra (2003, p. 208), diz respeito à necessidade de investigar se é recomendável que haja uma escola voltada exclusivamente ao homem do meio rural, outra ao homem urbano e uma outra ainda, como queria Mennucci, ao homem do litoral, dada a abrangência do conhecimento disponível na sociedade atual.

Bezerra (2003, p. 208) discute que o saber construído por toda a sociedade deve estar acessível a todos os povos, apesar da existência de um saber específico que poderia auxiliar o desenvolvimento de algumas práticas, beneficiando setores sociais a que eles se dedicam, tanto no plano econômico como em qualquer outro setor social.

Mennucci também discute o problema do analfabetismo no Brasil. Ainda hoje verifica-se um grande número de analfabetos no país, acrescentando-se o problema dos jovens que, apesar de portadores de certificados de ensino fundamental ou médio, apresentam problemas na alfabetização. Numa escala sobre níveis de compreensão de leitura e escrita englobando 41 países, o Brasil ocupa a 37^a¹⁸ posição (APEOESP, 2003, p.8), surgindo uma grande discussão na eficácia do sistema educacional brasileiro em resolver este problema, constituindo-se também num tema a ser pesquisado.

A relação entre trabalho e educação é outra preocupação apresentada nas obras de Mennucci, e que ainda hoje é motivo de grande discussão, ressaltando-se as diferenças de realidades sociais históricas vividas pelo autor e a sociedade atual.

Hoje, numa conjuntura em que um número cada vez menor de grupos econômicos, centros hegemônicos do capital, concentram e monopolizam o conhecimento, a ciência, as novas tecnologias microeletrônicas, genéticas e a informação, a economia pode aumentar sua produtividade, sem que se necessite de novos trabalhadores, tendo-se como resultado o desemprego estrutural sem precedentes. Concomitantemente amplia-se o número de trabalhadores precarizados em suas atividades profissionais, chamando-se a isso de flexibilização do trabalho.

Neste contexto, há uma redefinição na função dos sistemas educacionais e de formação técnico-profissional. Para os que pesquisam a relação trabalho, conhecimento e educação, abre-se um leque de questões a serem discutidas como: Perante a crise dos processos de desenvolvimento, qual o sentido da relação trabalho –educação e da formação técnico- profissional? Como entender o deslocamento da atuação dos organismos internacionais para a ação nas políticas dos sistemas educacionais? Que desafios, dilemas e contradições enfrentam os sistemas educacionais em face do desemprego estrutural?

A discussão da problemática educacional proposta por Sud Mennucci e seu pensamento não se esgota com esta pesquisa dada a sua abrangência, mas pode possibilitar que novos trabalhos sejam elaborados.

¹⁸ Este dado faz parte de uma pesquisa sobre alfabetização que a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) estão divulgando na Inglaterra sob o título de Literacy Skills for the World of Tomorrow (Alfabetização para o mundo de Amanhã), veiculada no jornal O Estado de São Paulo em 01 de julho de 2003.e reproduzida na revista da APEOESP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Tales de. **Saudade**. 52 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

APEOESP- Sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo. **Subsídio ao debate sobre o plano estadual de educação**. São Paulo. Agosto de 2003.

BARRETTO, Vicente e PAIM, Antonio. **Evolução do pensamento político brasileiro**. Belo Horizonte Editora Itatiaia Limitada/Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-terra Aprende e Ensina**: Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação).– Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1982.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. **Vida e educação**. São Paulo, Edições Melhoramentos/Fundação Nacional de Material escolar, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 30**. São Paulo: Brasiliense, 1969.

_____. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp/FDE, 1994.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. **Sud Mennucci**: memórias de Piracicaba, Porto Ferreira, São Paulo... São Paulo: Imprensa Oficial, s/d.

- LEÃO, A. Carneiro. **Sociedade rural**: seus problemas e sua educação. Rio de Janeiro: s/d.
- _____, **O ensino na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, de Rodrigues & C. 1926.
- LINS, Ivan. **História do Positivismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1964.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 9^a. ed., São Paulo: Editora Melhoramentos, 1967.
- MENNUCCI, Sud. **A escola paulista**: polêmica com o Sr. Renato Jardim. São Paulo: COPAG. 1930a.
- _____, **Crise brasileira de educação**, São Paulo: Editora Piratininga. 1930b, 2^a edição.
- _____, **100 anos de instrução pública**, 1822-1922. Col. Assuntos Sociais, v. CCIII. Ed. Salles Oliveira, Rocha Cia. 1932a.
- _____, **Brasil desunido**. Col. Assuntos sociais, vol CCIII. Ed. Salles Oliveira, Rocha Cia. 1932b.
- _____, **O que fiz e o que pretendia fazer**: defesa e fundamentação da reforma do ensino de 1932. São Paulo: Editora Piratininga. 1932c.
- _____, **Aspectos Piracicabanos do Ensino Rural**, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: 1934.
- _____, **Pelo sentido ruralista da civilização**: subsídios para a história do ensino rural no estado de São Paulo (1892-1935) São Paulo: Revista dos Tribunais 1935.
- _____, **A Ruralização**, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: 1944.
- _____, **Discursos e conferências ruralistas**. São Paulo: 1946.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens da escola pública paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas, Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a atualidade de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza e MENEZES, Maria Cristina (organizadoras) **Anísio Teixeira, 1900 – 2000**. Provocações em educação. Campinas: Autores Associados, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**, 2ª ed., São Paulo, Nacional; Brasília: INEP/MEC, 1976.

TORRES, Alberto. **Problema Nacional Brasileiro**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1938.

WEREBE, Maria José G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil 30 anos depois**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

_____, **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em Ideologia Educacional e as reformas do ensino (1931–1961). 1988 Tese (Doutorado em Educação) pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – capital [s.n] 1988.

ANEXO

DECRETO Nº 5.335, DE 7 DE JANEIRO DE 1932

Reorganiza a instrução pública e dá providências.

O CORONEL MANOEL RABELLO, interventor Federal no estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe confere o decreto federal nº 19.398, de 11 de novembro de 1930, art. 11, § 1º,

DECRETA:

Art 1º- Para o efeito da orientação e fiscalização do ensino, o corpo de inspeção da Diretoria Geral do Ensino compreenderá:

- a)-18 assistentes técnicos, residentes na capital, distribuídos pelas várias especialidades, dentre os quais será escolhido um assistente administrativo;
- b)- 22 delegados escolares, responsáveis pelos trabalhos das 22 regiões em que se dividirá o estado, sendo duas com sede na capital – a do Norte e a do Sul - e as demais localizadas nas seguintes cidades: Araraquara, Bauru, Botucatu, Campinas, Casa Branca, Guaratinguetá, Itapetininga, Jaboticabal, Lins, Piracicaba, Pirassununga, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Rio Claro, Rio Preto, Santa Cruz do Rio Pardo, Santos, São Carlos, Sorocaba e Taubaté;
- c)- 24 inspetores escolares para servirem nas duas regiões da Capital;
- d)-70 inspetores escolares das delegacias do interior.

Art 2º - Só podem ser providos nos cargos de assistentes técnicos, de delegados e de inspetores escolares, normalistas de comprovada capacidade.

§ único – Os cargos vagos de delegados e inspetores escolares serão preenchidos pelo critério de promoção, na proporção de 80% das vagas, reservando-se as restantes para a nomeação de outros professores normalistas de reconhecida competência, por proposta do Diretor Geral do Ensino.

Art 3º - As delegacias escolares terão um secretário, que será um professor em exercício na região, comissionado, neste cargo e percebendo, além de seus vencimentos, a gratificação “pro-labore” de 1:800\$000 (um conto e oitocentos mil réis) anuais.

Art 4º - O serviço de Psicologia Aplicada terá dois sub-assistentes, dois adjuntos e dois auxiliares efetivos para as seções de estatística e arquivo, medidas mentais, medidas do trabalho escolar e orientação profissional, sob a direção do assistente técnico de psicologia aplicada.

§ 1 – Será aproveitado num dos lugares de sub-assistente o atual encarregado do gabinete de Psicologia do Instituto “Caetano de Campos”, cujo cargo fica suprimido.

§ 2º - Serão admitidos, mediante concurso de psicologia educacional, vinte auxiliares em comissão.

Art 5º - Fica criado o Serviço de Antropometria Pedagógica, com um técnico adjunto, dois auxiliares e trinta professores em comissão escolhidos, estes, dentre os que se distinguirem como educadores sanitários.

§ único – Esses professores poderão ser efetivados no cargo de auxiliar à medida que derem provas de capacidade especializada e por proposta do chefe do serviço.

Art 6- Fica criada, com sede nesta capital, a delegacia geral do ensino privado, para efeito do serviço de inspeção e fiscalização dos estabelecimentos de ensino particular, tendo, além do delegado geral, dez inspetores escolares, com jurisdição em todo o estado.

§ único – A Secretaria da Educação e da Saúde Pública codificará as disposições esparsas, relativas a esse serviço, introduzindo nelas as modificações e ampliações que julgar necessárias.

Art 7º - A partir de 1º de janeiro de 1932, consideram-se dispensadas as substitutas efetivas que regem classes tresp dobradas nos grupos escolares da capital e do Interior.

§ 1º - As vagas ocasionadas por essa dispensa, na capital, serão preenchidas por professoras em exercício na capital ou no Interior, cujas classes ou escolas possam ser , diretas ou indiretamente, suprimidas, sem prejuízo para o ensino.

§ 2º - O preenchimento a que se refere o § anterior se fará por meio de uma classificação processada na Diretoria geral do Ensino, dividindo-se os candidatos em duas categorias: na primeira serão atendidos os professores que provem, por motivo de família, ou outros julgados de justiça, a critério do Governo, a necessidade de sua permanência na capital, reservando-lhes um terço das vagas existentes; na segunda os que desejem idênticos favores, mediante classificação e escolha, pelo tempo de exercício e pelo merecimento.

§ 3º - Só poderão concorrer, nesta categoria, candidatos com um mínimo de dez anos de magistério publico.

§ 4º - As regalias a que se referem os §§ anteriores beneficiarão, também aos professores dos grupos oficializados da Capital, em exercício de conformidade com o decreto nº 4.852, de 27 de janeiro de 1931, que já tenham sido adjuntos em grupos escolares do interior.

Art 8º - Os estabelecimentos de ensino primário do estado que possuam oito ou mais classes serão classificados como grupos escolares de primeira ordem, passando a denominar-se grupos escolares de segunda ordem os que possuam de quatro a sete classes.

Art 9º - Continuam a ser os mesmos os vencimentos dos professores dos grupos escolares e das escolas reunidas que, por efeito do artigo anterior, passem a grupos escolares de segunda ordem, até que se proceda à organização das novas tabelas para todo o magistério publico.

Art 10º - Nos grupos escolares de segunda ordem não haverá porteiro, respeitados os direitos adquiridos para os funcionários atualmente em exercício.

Art 11º - Os estabelecimentos com três classes agrupadas continuam a denominar-se “escolas reunidas”, cabendo a direção, cumulativamente, a um dos professores em exercício.

Art 12º - Fica suprimida a gratificação de 600\$000 (seiscentos mil réis) anuais destinada aos auxiliares de inspeção.

Art 13º - O número de alunos de cada classe de grupo escolar e de escolas reunidas é fixado num mínimo de 36, não podendo estabelecimento algum ter mais de duas classes com matrícula inferior àquela e nenhuma inferior a 30.

§ único – a matrícula e freqüência mínimas legais das escolas isoladas urbanas são fixadas, respectivamente, em 32 e 36 alunos, e em 28, e 32 as das escolas rurais.

Art 14º - A Diretoria Geral do Ensino fica autorizada a modificar o regime de férias em vigor, afim de que haja três trimestres letivos durante o ano e atendendo á maior conveniência das diversas zonas de produção do estado.

Art 15º - Para a matrícula de alunos nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais ou particulares, tanto do curso primário como do pré-primário, profissional e secundário, é

obrigatório requerimento, isento do reconhecimento de firma, dos pais ou tutores dos candidatos.

§ único – Haverá tantos requerimentos quanto forem os candidatos.

Art 16º - A renda proveniente do artigo anterior será aplicada na maior difusão do ensino rural e profissional.

Art 17º - As escolas isoladas de cada município do estado passarão a ter número de ordem em lugar do nome do bairro a que servem.

Art 18º - A Secretaria da Diretoria geral do Ensino passa a ter o seguinte pessoal:

1 Secretário-geral;

1 tesoureiro;

1 bibliotecário;

3 chefes de secção;

6 primeiros escriturários

12 segundos escriturários

15 terceiros escriturários;

1 cartógrafo (contratado);

1 porteiro;

3 contínuos;

4 serventes;

4 motoristas.

§1º - Ficam extintos os cargos de diretor de Secretaria, de seis terceiros escriturários e um de servente.

§ 2º - Para os cargos novos serão aproveitados todos os funcionários existentes.

Art 19º - A Secretaria da Educação e da Saúde Publica fará publicar, dentro de seis meses, um regulamento estabelecendo efetivamente a carreira do magistério público, classificando os diversos cargos em categorias de acesso, e estipulando a forma e o processo das promoções o critério conjugado da antiguidade e do merecimento e dividindo o estado em entrâncias.

Art 20º - Fica criada a caderneta do professor que será entregue juntamente com o diploma de formatura.

§ único – essas cadernetas conterão, além do respectivo diploma, impresso nas suas páginas iniciais, todas as informações sobre a vida do professor de modo que se possa sempre aquilatar, com rapidez, de sua idoneidade e eficiência.

Art. 21º - Para generalizar imediatamente o seu uso, a Diretoria geral do Ensino distribuirá as cadernetas de identidade, ainda neste ano a todos os professores em exercício.

Art. 22º - De dois em dois anos a Diretoria Geral do Ensino fará publicar o “Almanaque do Magistério Publico Paulista” com os dados abreviados acerca da carreira de todos os professores.

Art. 23º - Na escrituração escolar de todos os estabelecimentos do estado, aplicar-se-á, nos diversos arrolamentos, tanto quanto possível, o sistema de fichas.

Art 24º - Fica instituído, na Diretoria Geral do Ensino o serviço geral de classificação de todos os estabelecimentos de ensino do Estado, com mapas das regiões e plantas dos municípios, cidades e localidades em que se encontrarem, fotografias e plantas dos edifícios, dados referentes á lotação das salas e mais informações necessárias.

§ único – Cada uma das 22 delegacias escolares do Estado terá arquivo idêntico á sua região.

Art 25º - Os assistentes técnicos, delegados e inspetores escolares só serão dispensados dos seus cargos, por quebra habitual dos seus deveres, provada em processo administrativo.

Art 26º - Os delegados escolares serão obrigados a residir nas sedes das respectivas regiões e os inspetores onde lhes determinar o Diretor Geral do Ensino, podendo uns e outros ser removidos pelo Governo.

Art 27º - Os vencimentos dos funcionários de que trata este decreto são os constantes da tabela anexa.

§ único – Os vencimentos dos diretores de grupos escolares e escolas reunidas, relativos ao mês de janeiro corrente, serão os mesmos de dezembro último.

Art 28º - Só terão direito à gratificação correspondente ao terço dos vencimentos, durante as férias, os professores que tenham lecionado mais da metade do trimestre letivo.

Art 29º - Ficam suprimidas as gratificações “pró-labore” dos diretores de todos os estabelecimentos agrupados ou reunidos e a classificação, por categorias, dos grupos escolares.

Art 30º - Fica suprimida a cadeira de pedagogia do Ginásio do Estado, em Ribeirão Preto.

Art 31º - As despesas resultantes das modificações decorrentes deste decreto não poderão exceder ao total das verbas consignadas no orçamento para o corrente exercício, referentes à Diretoria Geral do Ensino e suas dependências.

Art 32º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo do estado de São Paulo, aos 7 de janeiro de 1932.

CORONEL MANEL REBELLO

Salles Gomes Junior (MENNUCCI, 1932, p.12-18)